



Rossi Aino

Peruskoulun johtajuus ja tasa-arvo suomalaista peruskoulua koskevassa tutkimus- ja ohjekirjallisuudessa

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Peruskoulun johtajuus ja tasa-arvo suomalaista peruskoulua koskevassa tutkimus- ja ohjekirjallisuudessa (Aino Rossi)

Kandidaatin tutkielma, 38 sivua

Maaliskuu 2019

Opinnäytetyöni käsittelee suomalaista peruskoulujärjestelmää koulunjohtajan ja tasa-arvon näkökulmasta vuoden 1970 peruskoulu-uudistuksesta lähtien. Tutkimustehtävänäni tarkastelen, kuinka peruskoulun johtajuus ja tasa-arvo näyttäytyvät suomalaista peruskoulua koskevassa tutkimus- ja ohjekirjallisuudessa. Avaan sitä, miten kirjallisuudessa on kuvattu suomalaisen peruskoulun tasa-arvoa koulutuksellisen, erityisesti alueellisen ja sosiaalisen sekä sukupuolten tasa-arvon näkökulmista, sekä sitä, millaisena peruskoulunjohtajuus ja johtajien toimenkuvat sekä niiden muutokset näyttäytyvät kirjallisuudessa eri aikoina.

1970-luvun koulujärjestelmä uudistus oli pitkällisen koulutuspoliittisen keskustelun merkittävän tulos, jolla pyrittiin ja myös jonkin verran onnistuttiin parantamaan peruskoulutusjärjestelmän tasa-arvoisuutta. Tasa-arvon haasteita, kuten sosio-ekonomista periytyvyyttä tai sukupuolten eriarvoisuutta ei kuitenkaan kyetty kokonaisuudessaan koulujärjestelmä uudistuksella purkamaan, ja näihin, sekä 2000-luvulla keskusteluun nousseisiin muihin haasteisiin pyritään vastaamaan myös nykypäivänä. Peruskoulu-uudistus toi tullessaan muutoksia myös oppilaitosten johtajien työnkuvaan yhtenäistämällä johtajuutta valtakunnallisesti säännösten ja hallinnon muutosten kautta. Säännösten purkautuessa koulunjohtajan vastuu on lisääntynyt ja toimenkuva monipuolistunut. Nykypäivän johtajuus näyttäytyy kirjallisuuden valossa painottavan yhä enemmän yhteistyötä, osallisuutta ja vastuuta erityisesti opetussuunnitelmatyön vapautumisen johdosta.

Opinnäytetyöni on kirjallisuuskatsaus, jonka avulla pyrin antamaan laajan kuvan käsiteltävästä aiheesta ja sen historiasta sekä järjestämään epäyhtenäistä tietoa jatkuvaksi tapahtumaketjuksi. Pyrin muodostamaan tapahtumista selkeän historiallisen jatkumon erillisinä tekijöinä. Lähteinä opinnäytetyössäni käytin tieteellisten julkaisujen lisäksi myös asetuksia, raportteja ja muutamia oppaiksi tarkoitettuja teoksia. Opinnäytetyöni on osa kuudessa Suomen korkeakoulujen opettajakoulutuksessa käynnistynyttä sukupuolen ja muut erot huomioivaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kehittämishanketta (SETSTOP). Hankkeessa tuotetaan oppisisältöjä ja -materiaaleja sekä toiminnallisia malleja opettajakoulutusten kaikille asteille Suomessa.

Avainsanat: sukupuolten tasa-arvo, yhdenvertaisuus, koulunjohtaja, peruskoulu, kirjallisuuskatsaus

Sisältö

1	Johdanto.....	4
2	Kirjallisuuskatsaus tutkimusmetodina	6
3	Tasa-arvosta ja koulunjohtajuudesta.....	10
3.1	Tasa-arvo.....	10
3.2	Koulunjohtajuus	12
4	Tasa-arvo ja koulunjohtajuus peruskoulu-uudistuksen jälkeen	14
4.1	Tasa-arvo.....	14
4.2	Koulunjohtajuus	22
4.3	Yhteenveto	27
5	Pohdinta	30
	Lähteet.....	33

1 Johdanto

1960-luvun suomalainen koulutuspoliittinen keskustelu näyttäytyy kirjallisuuden valossa runsaana. Keskustelu johti lopulta koulujärjestelmäuudistukseen, jolla pyrittiin korjaamaan rinnakkaiskoulujärjestelmän ongelmia, erityisesti yhteiskunnan koulutuksellista eriarvoisuutta. (Jakku-Sihvonen, 1996, 7; Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 32). Peruskoulujärjestelmään siirryttäessä uudistusta ohjasivat koulujärjestelmälaki (467/26.7.1968), eli niin kutsuttu Puitelaki sekä vuoden 1970 peruskouluasetus (443/1970). Muutokset astuivat voimaan 1.8.1970 ja uudistukset otettiin käyttöön asteittain vuosien 1972-1977 välisenä aikana (Eduskunnan vastaus, 1968; Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 45). Uudistuksessa rinnakkaiset koulumuodot yhdistyivät yhtenäiseksi peruskoulujärjestelmäksi.

Opinnäytetyöni tarkastelee suomalaista peruskoulujärjestelmää koulunjohtajan ja tasa-arvon näkökulmasta 1970-luvulta lähtien. Avaan sitä, miten kirjallisuudessa on kuvattu suomalaisen peruskoulun tasa-arvon muutoksia ja sitä, miten tapahtumat ja uudistukset ovat kirjallisuuden mukaan velvoittaneet koulunjohtajia ja muuttaneet heidän työnkuvaansa tai työtehtäviään. Tarkastelen tasa-arvoa koulutuksellisen, erityisesti alueellisen ja sosiaalisen sekä sukupuolten tasa-arvon näkökulmista koulujärjestelmäuudistuksesta lähtien. Opinnäytetyöni on osa kuudessa Suomen korkeakoulujen opettajakoulutuksessa käynnistynyttä sukupuolen ja muut erot huomioivaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kehittämishanketta (SETSTOP). Hankkeessa tuotetaan oppisisältöjä ja -materiaaleja sekä toiminnallisia malleja opettajakoulutusten kaikille asteille Suomessa.

Tutkimustehtävänä opinnäytetyössäni on tarkastella, kuinka peruskoulun johtajuus ja tasa-arvo näyttäytyvät suomalaista peruskoulua koskevassa tutkimus- ja ohjekirjallisuudessa.

Tutkin näitä kahta tekijää, peruskoulun johtajuutta ja tasa-arvoa peruskoulussa erillisinä tekijöinä peruskoulu-uudistuksesta lähtien. Kiinnostuin alun perin aiheista, sillä niitä ei ole suomenkielisessä tieteellisessä kirjallisuudessa juurikaan yhdistetty. Tekijöiden rinnakkain tarkastelu olisi kuitenkin ollut kandidaatin tutkielmaan liian suuri tehtävä, joten päädyin alustamaan tulevaa pro gradu -tutkielmaani tekemällä aiheista kirjallisuuskatsauksen, jota voin tulevaisuudessa hyödyntää. Haluan pro gradu -tutkielmassani pureutua syvemmälle näiden kahden tekijän yhteyksiin. En oleta suoraviivaista yhteyttä tekijöiden välille löytyvän, mutta uskon yhteiskunnan muutosten heijastuvan oppilaitoksen tasa-arvotilanteeseen ja toisaalta myös johtajan työhön jollain tavoin. Näen, että muutokset tasa-arvon määrittelyssä saattavat näyttäytyä piiloisestikin koulunjohtajan työnkuvassa, ihannejohtajan luonnehdinnoissa tai oppilaitoksen työn suunnittelussa, eli esimerkiksi

opetussuunnitelmatyössä. Avaan tutkielmassani ensin keskeiset käsitteet tasa-arvon ja koulun johtajuuden, jonka jälkeen käsittelen niitä kirjallisuudesta nousevien teemojen mukaan historiallisena katsauksena. Lopun pohdinnassa katson työni tärkeimpiin tuloksiin ja käsittelen erillisiä tekijöitä hieman rinnakkain.

Historialliseen tarkastelun näkökulmaan päädyin, sillä koin peruskoulu-uudistuksen aikaisen koulutuspoliittisen keskustelun hyvin mielenkiintoisena ja mielekkäänä tutkia. Päädyin rajaamaan tarkastelun ajallisesti koulujärjestelmäuudistukseen, sillä se pyrki osaltaan purkamaan yhteiskunnan eriarvoisuutta. Keskustelu tasa-arvosta peruskoulujärjestelmässä on ajankohtaista tälläkin hetkellä, erityisesti peruskoulun toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun velvoitteen myötä. Näen, että tasa-arvokeskustelun ollessa vilkasta, on sen painopiste vahvemmin sukupuolten välisessä eriarvoisuudessa ja vähemmistöjen oikeuksien turvaamisessa peruskoulussa, kuin alueellisen tai sosiaalisen eriarvoisuuden tarkastelussa, mihin keskustelu painottui peruskoulu-uudistuksen aikaan. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 38-40).

Tarkastelemani tasa-arvo koostuu sukupuolten tasa-arvosta ja koulutuksellisesta tasa-arvosta, johon vaikuttavat alueellinen ja sosiaalinen tasa-arvo. Alueellinen eriarvoisuus on oppilaan asuinpaikasta johtuvaa epätasa-arvoa, sosiaalisella eriarvoisuudella tarkoitetaan oppilaiden vanhempien varallisuuseroista johtuvaa epätasa-arvoisuutta (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 26-27 & 32). On mielestäni hyvin mielenkiintoista, että tasa-arvoista peruskoulujärjestelmää rakennettaessa käsitys tasa-arvosta oli hyvin erilainen kuin nykypäivänä, korostaen alueellisen ja sosiaalisen eriarvoisuuden purkamisen tarvetta. Koulunjohtajuuden käsitettä päädyin tarkastelemaan erityisesti kirjallisuudesta usein nousseiden johtamisen mallien, pedagogisen, muutos-, tulos- ja tavoitejohtamisen kautta.

2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmetodina

Työni on kirjallisuusperustainen opinnäytetyö, joten valitsin tutkimusmetodikseni narratiivisen kirjallisuuskatsauksen, jonka avulla voidaan antaa laaja kuva käsiteltävästä aiheesta, tai kuvailla käsiteltävän aiheen historiaa ja kehityskulkua sekä järjestää epäyhtenäistä tietoa jatkuvaksi tapahtumaketjuksi (Salminen, 2011, 7). Pysin opinnäytetyössäni muodostamaan tapahtumista selkeän historiallisen jatkumon erillisinä tekijöinä ja yhdistelemään laajasti kirjallisuudesta nousevia merkittäväksi katsomiani tapahtumia, ilmiöitä ja muutoksia niin tasa-arvon kuin koulunjohtajuuden osalta. Kirjallisuuskatsausta koskevat tieteiden yleiset vaatimukset, jotka ovat julkisuus, itsekorjaavuus, kriittisyys ja objektiivisuus. Salmisen (2011, 5) mukaan erityisen tärkeää kirjallisuuskatsauksessa on aineiston kriittinen tarkastelu. Vaikka kirjallisuuskatsausta kuvataankin usein ”tutkimuksena tutkimuksesta”, käytän lähteinäni tieteellisten julkaisujen lisäksi myös asetuksia, raportteja ja muutamia oppaiksi tarkoitettuja teoksia eri aikakausien erityispiirteiden ja ihanteiden tarkasteluun. (Salminen, 2011, 1–5.) Tavoitteenani on saada suhteellisen laaja ja helppolukuinen yleiskuva tutkielmani aiheista erityyppisten lähdemateriaalien avulla.

Käytän työssäni lähteinä tieteellistä kirjallisuutta, pääosin väitöskirjoja ja artikkeleja, Suomen valtion alaisten laitosten, kuten Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen, Sosiaali- ja terveysministeriön ja Opetushallituksen julkaisuja sekä opaskirjallisuutta keskittyen sellaisiin lähdemateriaaleihin, jotka käsittelevät tutkimiani aiheita historiallisesta näkökulmasta tai kuvaavat tiettyä aikaa käsittelemieni aiheiden kautta. Tuottamani kirjallisuuskatsaus ei siis ole katsaus pelkästään aiheesta tehtyihin tutkimuksiin, sillä laajensin analyysivaiheessa aineistonhaun myös muuhun kirjallisuuteen. Koin oppaiden tarkastelun erityisen mielekkäänä koulunjohtajan toimenkuvaa tarkastellessa, sillä oppaat antoivat usein hyvin selkeän kuvan siitä, millaista johtajuutta aikakautena tavoiteltiin. Oppaista ei kuitenkaan selviä se, miten tavoitteet näkyivät ja toteutuivat konkreettisesti johtajan työssä, eikä etenäkään 1980-luvun teoksissa ollut nähtävissä selkeitä tieteellisiä perusteluja. Näen kuitenkin, että monipuoliset lähteet tarjosivat kumpaakin aihetta tarkastellessa erilaisia näkökulmia monimutkaisiin yhteiskunnallisista muutoksista vaikuttuneisiin tapahtumakulkuihin, ja erityisesti pyrin tarkastelemaan opaskirjallisuutta ajankuvana kirjoittajan näkökulmasta. On merkittävää huomioida, ettei kirjallisuuskatsaukseni ole tieteellisesti niin systemaattinen, että voisin taata antaneeni kaikille tapahtumakulkuihin merkittävälle tekijöille tarvittavat painotukset. Pysin tarkastelemaan löytämiäni lähteitä Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 260) ohjeiden mukaisesti kriittisesti ja puolueettomasti suhteuttaen niitä toisiinsa ja tutkimukseni tavoitteisiin.

Aineistonani on suomalaisia ja muutamia kansainvälisiä painettuja materiaaleja, e-kirjoja ja internet-lähteitä. Koin kansainvälisten lähteiden käytön osittain haasteellisenä, sillä rajasin käsittelemäni ilmiön hyvin tarkasti suomalaisen peruskoulujärjestelmän piiriin. Tein aineistonhaun pääosin Oulun yliopiston OulaFinna- sekä Google Scholar -tietokannoilla, josta etsin erityisesti kansainvälisiä lähteitä. Aineistonhaussani toistuivat usein hakusanat educational equality, educational equity, koulutuksellinen ja sukupuolten tasa-arvo sekä educational leadership ja leadership sekä johtajuus oppilaitoksen johtaminen ja koulunjohtaja. Liitin hakusanat usein asiasanoihin peruskoulu, rehtori tai tasa-arvo, jolloin sain rajattua haun aineistoa tehokkaasti koskemaan sitä aluetta, johon työni kohdistuu.

Sukupuolten tasa-arvon historiaa on eritellyt erityisesti Elina Lahelma väitöskirjassaan *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa* (1992), jossa hän tarkastelee opetussuunnitelmia sukupuolinäkökulmasta opetussuunnitelma-asiakirjoja, oppimateriaaleja sekä koulun rakennetta ja tuotosta kuvaavia tilastoja aineistona käyttäen. Tutkimuksessa kuvaillaan ja analysoidaan sukupuolten välisen eriytymisen ilmenemistä pääosin peruskoulun opetussuunnitelmissa. (Lahelma, 1992, 1.) Lahelma on Helsingin yliopiston professori emeriitta, joka on uransa aika julkaissut useita satoja tieteellisiä julkaisuja (Helsingin yliopisto, 2019a). Sukupuolten tasa-arvon muutoksia yhteiskunnallisesti olen koonnut myös useista Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuista, Valtioneuvoston julkaisusta sekä kahdesta hankkeesta nimeltä WomenIT ja TASUKO. WomenIT-hanke oli vuosina 2001-2006 Oulun yliopiston Kajaanin yliopistokeskusten suunnittelema, hallinnoima ja koordinoima koulutus-, tutkimus- ja kehittämishanke, jonka painopisteenä oli tyttöjen ja naisten tukeminen teknologia-alalle (Leinonen, 2005, 9). TASUKO-, eli Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa -hanke oli puolestaan vuosina 2008-2011 toteutettu Opetusministeriön rahoittama hanke, jonka tarkoituksena oli edistää tasa-arvoa ja sukupuolitietoisuutta koskevaa kehittämistyötä opettajankoulutusta antavissa yliopistoissa. Hanke koordinoitiin Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksella, ja siitä vastasi professori Elina Lahelma. (TASUKO-hanke, 2016c.) Aineistostani pelkästään Opetushallituksen tuottama *Tasa-arvotyö on taitolaji* (Jääskeläinen et.al. 2014) käsitteli hieman myös sukupuolivähemmistöjen tasa-arvoa peruskoulussa, joten historiallisessa tarkastelussa luvussa neljä tämä näkökulma jää puutteelliseksi.

Valtioneuvoston vuonna 2018 julkaistussa hankeraportissa *Tytöt ja pojat koulussa. Miten selättää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa?* raportoidaan hankkeesta osana valtioneuvoston vuoden 2017 selvitys- ja tutkimussuunnitelman toimeenpanoa. Hankkeen tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät yksilö-, luokka- ja koulutasolla selittävät tyttöjen ja poikien eroja osaamisessa, asenteissa ja

motivaatioissa. Hankkeessa hyödynnettiin Alkuportaatt-seurantatutkimuksen ja TIMSS 2015 - tutkimuksen aineistoja sekä hankkeessa kerättyjä kyselyitä. (Pöysä & Kupiainen, 2018.) Toinen merkittävä julkaisu on Terveiden- ja hyvinvoinninlaitoksen ja Nuorisotutkimusseuran tutkimusraportti *Suomi lasten kasvuympäristönä. Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä*. Tutkimuksen aineisto koostui Suomessa vuonna 1997 syntyneitä koskevista rekisteritiedoista ja se pyrki selvittämään lapsuuden perheolosuhteiden yhteyksiä lasten hyvinvointiin ja terveyteen. Tutkimus toteutettiin osana Suomen Akatemian rahoittamaa Trendimuutokset lasten ja nuorten mielenterveydessä, palveluiden käytössä ja hyvinvoinnissa eri suomalaiskohorteissa - tutkimushanketta sekä osana Suomalainen psykiatrinen syntymäkohorttikonsortiota. (Ristikari, Keski-Säntti, Sutela et.al, 2018, 3.)

Koulutuksellista tasa-arvoa ovat historiallisesti tutkineet Rinne ja Vuorio-Lehti teoksessaan *Toivoton unelma? : koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle* (1996) sekä Ahonen teoksessa *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* (2003). Professori Risto Rinteen ja tutkija Minna Vuorio-Lehden tutkimuksessa analysoidaan koulutuksellisen tasa-arvon kytkeytymistä yhteiskunnalliseen keskusteluun peruskoulujärjestelmän synnystä lähtien. Tutkimuksen tarkastelu rajautui eduskunnassa, komiteoissa ja lehdistössä käytyyn keskusteluun. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 9.) Opinnäytetyöstäni päätin rajata pois puoluepoliittisen näkökulman ja siihen liittyvät vastakkainasettelut. Sirkka Ahonen on historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen professori emerita (Helsingin yliopisto, 2019b). Teoksessaan hän tarkastelee suomalaisen koulukeskustelun kiistoja ja koulutuksellista tasa-arvoa Suomessa 1800-luvulta lähtien. Mainittujen teosten lisäksi käytän tasa-arvon historiallisen jatkumon rakentamisessa avukseni Asetuskokoelmasta löytyviä lakeja sekä Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja, selvityksiä, raportteja ja muistioita sekä Opetushallituksen julkaisuja.

Tarkastelen koulunjohtajuuden historiaa rehtoreiden ja oppilaitosten johtajien koulutukseen tarkoitettujen opusten, kuten ensimmäisen valtakunnallisen rehtoreille suunnatun oppaan *Koulun johtaja ja muuttuva koulu* (1983), Hämäläisen *Koulun johtaja ja koulun kehittäminen* (1986) sekä uudemman vuonna 2007 toimitetun *Koulun johtamisen avaimia* sekä tutkimusten, kuten Isosompin (1996) ja Mäkelän (2007) väitöskirjojen avulla. Hyödynnän Isosompin väitöskirjaa *Johtaja vai juoksupoika : suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua* erityisesti 1970- ja 1980-lukujen koulunjohtajuutta tarkastellessani. Mäkelän väitöskirja *Mitä rehtori todella tekevät – etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa* vuodelta 2007 avaa osaltaan peruskoulun johtamista ja rehtorin muuttuvia tehtäviä.

Väitöskirja käsittelee koulunjohtajuuden historiaa laajasti, mutta erityisesti hyödynsin sitä 1980- ja 1990-lukuja tarkastellessani.

Metsämuuronen (2003, 14) nostaa oppikirjojen tiedon tarkastelun kohteeksi kyseenalaistaen niiden lähteidenkäytön luotettavuuden. En kuitenkaan näe tämän suoraan koskevan opinnäytetyötäni, sillä en etsi oppaista niinkään tietoa, vaan ajankuvaa. Erityisesti vuosien 1983 ja 1986 oppaita tulee mielestäni tarkastella luonnehdintana teosten kirjoittajan näkemyksistä, sillä ne eivät ole tehty yhteistyössä tai esimerkiksi hankkeen sisällä eikä niillä ole suoranaista tieteellistä pohjaa opasmuotonsa vuoksi. Isosompin ja Mäkelän väitöskirjoja voidaan pitää tieteellisesti luotettavina, sillä niitä edeltävä tutkimusprosessi on samankaltainen kuin lisensiaatintyössä, jonka katsotaan Suomessa olevan pätevä tieteellinen lähde (Metsämuuronen, 2003, 13). Opinnäytetyöni koostuu kuitenkin vain osista näiden väitöskirjojen tarjoamaa tietoa, jonka olen liittänyt muualta hankkimaani tietoon. Olen pyrkinyt poimimaan lähteistä tiedot, jotka ovat tutkielmalleni tarkoituksenmukaisia, mutta tulee tunnistaa, että rajaamalla tarkastelualuetta jokin näkökulma voi jäädä puutteelliseksi tai puuttumaan kokonaan.

3 Tasa-arvosta ja koulunjohtajuudesta

Lähestyn tasa-arvon käsitettä kolmesta eri näkökulmasta. Opinnäytteeni tasa-arvon käsite koostuu sukupuolten tasa-arvosta ja koulutuksellisesta tasa-arvosta, joka taas sisältää alueellisen tasa-arvon ja sosiaalisen tasa-arvon käsitteet. Sukupuolten tasa-arvoa määrittelen erityisesti lainsäädännöllisistä lähteistä, sillä lainsäädännölliset muutokset ovat merkittävässä asemassa käsitteitä historiallisesti tarkastellessa. Toisaalta sukupuoli määrittyy opinnäytetyössäni myös moninaisena, vaikkei sitä niin erityisesti vanhemmissa lainsäädännöllisissä dokumenteissa määritelläkään. Tasa-arvon kolminainen käsitteellistäminen nousee historiallisessa peruskoulukontekstissa kirjoitetusta kirjallisuudesta. Koulunjohtajan ja -johtamisen määrittelyyn sisällytän johtamisen teorioita, jotka nousevat suomalaisessa koulunjohtamista tarkastelevassa kirjallisuudessa ja historiallisessa tarkastelussa usein selkeästi esille. Tällaisia ovat pedagoginen johtajuus, muutosjohtajuus, tavoitejohtajuus ja tulosjohtajuus. Näiden lisäksi yksittäisissä teoksissa nousseet johtamisen tavat olen rajannut pois opinnäytetyöstäni, sillä ne eivät olleet työni sisällön kannalta relevantteja.

3.1 Tasa-arvo

Tasa-arvo tarkoittaa jokaisen ihmisen yhtäläisiä mahdollisuuksia tehdä valintoja, opiskella, kehittyä työssään sekä tulla kohdelluksi ja palkituksi siinä ilman asenteellisia tai rakenteellisia rajoituksia, jotka johtuvat sukupuolesta, iästä, kansallisuudesta tai muusta henkilöön liittyvästä seikasta (Opetushallitus, 2008, 3).

Lainsäädännössä tasa-arvo tarkoittaa useimmiten sukupuolten tasa-arvoa. Muihin syrjintäperusteisiin viitattaessa käytetään nykyisin yleensä yhdenvertaisuuden käsitettä. Yhdenvertaisuuslain (2014/1325, §8) vastaista syrjintää on syrjintä iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteisen, terveyden, vammaisuuden tai seksuaalisen suuntautumisen perusteella. Tasa-arvosta puhuttaessa tarkoitetaan yleensä muodollista tasa-arvoa, eli syrjimättömyyttä ja yhdenvertaisia oikeuksia ja kohtelua, ja tosiasiallista tasa-arvoa esimerkiksi poliittisten päätösten lopputulosten suhteen. (Jääskeläinen, Hautakorpi, Onwen-Huma, et.al., 2014, 67 & 69.) Sukupuolten välinen tasa-arvo on suomalaisen yhteiskunnan keskeinen arvo ja tavoite, joka kirjattiin Tasa-arvolakiin 1986/609 vuonna 1987. Koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi on määritelty sukupuolten välisen tasa-arvon sekä sosiaalisen tasa-arvon edistäminen kaikilla yhteiskunnassa. Perusopetusta säätelevän lain mukaan opetuksen on edistettävä tasa-arvoisuutta. (Opetushallitus, 2008, 3-4; Okkonen & Heikkinen, 2014, 3; Gordon, Lahelma & Beach, 2003, 3.)

Tasa-arvolaki (609/1986) astui voimaan 1.1.1987, jonka jälkeen siihen on tehty useita muutoksia, joista viimeisin vuonna 2015. Tällöin tasa-arvolakiin sisällytettiin muun muassa sukupuoli-identiteettiin ja sukupuolen ilmaisuun perustuvan syrjinnän kiellot sekä velvoite tällaisen syrjinnän ennaltaehkäisyyn. Sukupuoli-identiteetillä tarkoitetaan kunkin omaa kokemusta sukupuolesta. Sukupuolen ilmaisulla tarkoitetaan sukupuolen esiintuomista näkyväksi esimerkiksi pukeutumisen tai käytöksen avulla. Tasa-arvolaissa kielletään myös syrjintä, joka perustuu siihen, että henkilön fyysiset sukupuolta määrittävät ominaisuudet eivät ole yksiselitteisesti naisten tai miehen. Sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuvan syrjinnän kieltojen tarkoituksena on ollut erityisesti turvata sukupuolivähemmistöihin kuuluvien oikeus elää ja toimia ilman pelkoa syrjinnästä. Sukupuolivähemmistöihin sisällytetään usein ainakin transsukupuoliset, transvestiitit, muunsukupuoliset sekä intersukupuoliset henkilöt. Ihmisiä, jotka eivät kuulu mihinkään sukupuolivähemmistöön, kutsutaan nimityksellä cis-sukupuolinen. (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2015, 7 & 11.)

Vuoden 2015 Tasa-arvolain lakimuutoksessa tasa-arvosuunnitelmavelvoite ulotettiin koskemaan peruskouluja (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2015b, 8-9 & 14-15). Tasa-arvosuunnitelma kuvataan työkaluksi, joka tukee sukupuolten tasa-arvon edistämistä kaikessa koulun toiminnassa (Jääskeläinen et.al, 2015, 54). Toiminnallisella tasa-arvosuunnitelmalla tarkoitetaan koulukohtaisesti laadittavaa suunnitelmaa, josta ilmenee selvitys oppilaitoksen tasa-arvotilanteesta, tarvittavat toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi sekä arvio aikaisempaan tasa-arvosuunnitelmaan liittyneiden toimenpiteiden toteuttamisesta ja tuloksista. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2018.)

Sukupuolten tasa-arvolla ei tarkoiteta samanlaisuuden vaatimusta, mutta korostetaan, ettei sukupuolten väliset erilaisuudet saa johtaa eriarvoiseen asemaan tai kohteluun (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2009, 12; Opetushallitus, 2008, 3). Lainsäädännössä tasa-arvo on jaettu muodolliseen ja tosiasialliseen tasa-arvoon. Sukupuolten tasa-arvoa voidaan tarkastella monista näkökulmista. Tasa-arvolla voidaan tarkoittaa symmetristä tasa-arvoideologiaa, eli kaikkien sukupuolten yhtäläisiä oikeuksia perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskunnassa, mikä vastaa hyvin tasa-arvolain vaatimusta syrjimättömyydestä ja yhdenvertaisista oikeuksista. Toisaalta tasa-arvo voidaan nähdä myös mahdollisuutena toimia myös muiden, kuin sukupuolesta johtuvien tekijöiden ohjaamina, tai edellytyksenä siitä, että kaikkien sukupuolten kokemukset hyväksytään arvokkaina (Jääskeläinen et.al. 2014, 67; Lahelma, 1987, 7-8.)

Peruskoulu-uudistuksesta puhuttaessa kirjallisuudessa tasa-arvolla näytetään usein tarkoittavan sukupuolten tasa-arvoa laajempimittaista käsitystä koulutuksellisesta tasa-arvosta. Koulutuksellisen

tasa-arvon toteutuessa vallitsee oikeudenmukaisuus siten, että kaikilla saman ikäluokan lapsilla ja nuorilla on samanlaiset mahdollisuudet sivistykseen ja koulukasvatukseen (Brighthouse, 2010, 27; Tooley, 2010, 98). Oppilaiden menestys koulussa voi erota lahjakkuudesta tai työmäärästä riippuen, mutta eroihin ei saisi vaikuttaa oppilaan sosio-ekonominen tausta, joskin tulee huomata, että lahjakkuus tai työmäärä voi nousta esiin tai olla jatkumoa oppilaan sosio-ekonomisesta asettumisesta yhteiskunnassa (Tooley, 2010, 98-99). Peruskoulu-uudistusta koskevassa koulutuspoliittisesta keskustelusta kertovassa kirjallisuudessa koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy koostuvan sosiaalisesta ja alueellisesta tasa-arvosta. Sosiaalisella tasa-arvolla tarkoitetaan sitä, että jokaisella lapsella tulee olla mahdollisuus lahjakkuutensa mukaiseen koulunkäyntiin vanhempiensa varallisuudesta riippumatta. Alueellisella eriarvoisuudella tarkoitetaan asuinpaikan vuoksi eroavia koulutusmahdollisuuksia. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 15-17, 20 & 26-27.)

3.2 Koulunjohtajuus

Koulunjohtajalla tarkoitan opinnäytetyössäni peruskoulun rehtorin ja koulunjohtajan virkoja. Koulun johtamisella tarkoitan opinnäytetyössäni niitä työtehtäviä ja asemaa, mitkä johtajaan koulussa on kunakin aikana liitetty. Käytän opinnäytetyössäni koulunjohtajista nimikettä koulunjohtaja puhuessani vuosista 1970-1999, jonka jälkeen käytän johtajista nimikettä rehtori. Koulunjohtajaa koskevien lakien ja normiston muutokset ovat alkaneet jo 1970-luvulla. Merkittävimmät muutokset ovat olleet vuoden 1978 rehtoriratkaisu, 1983 peruskoululaki ja vuoden 1984 peruskouluasetus. (Mäkelä, 2007, 29.)

Pedagogisen johtamisen käsite nousee esiin useissa koulun johtamista käsittelevissä teoksissa. 2000-luvulla kouluorganisaatioiden kasvun ja muuttuneiden toimintatapojen myötä pedagogisen johtajuuden nähdään jakautuneena niin, että vastuuta on rehtorin lisäksi myös yksiköiden johtajilla, tiimijohtajilla ja opettajilla. Pedagoginen johtajuus määritellään esimerkiksi rehtorin kyvyksi ohjata opettajakuntaa koulun akateemiseen kehittämiseen. (Helakorpi, 2001, 127.) 2010-luvulla pedagoginen johtaminen määriteltiin oppimisympäristöjen, oppimisen ja prosessien päämääräsuuntaisena ja kokonaisvaltaisena johtajuutena, johon sisältyy pedagogisin perustein myös talouden ja muun hallinnon kysymykset, jotka osaltaan ovat turvaamassa oppimisen edellytyksiä. Johtajan odotetaan käyttävän pedagogisia taitojaan, jotta työyhteisö toimisi yhteiseen päämäärään sitoutuneena yhteisönä (Kyllönen, 2011, 73-75.)

Pedagogisen johtajuuden rinnalle ovat nousseet muun muassa muutosjohtajuus, tavoitejohtajuus ja tulosjohtajuus. Helakorpi erottaa muutosjohtamisen pedagogisesta johtamisesta niin, että

muutosjohtaminen pyrkii innostamaan ihmisiä tavoitteisiin henkilökohtaisessa ja ammatillisessa kehityksessään, kun pedagoginen johtajuus korostaa rehtorin ohjauksen merkitystä koulua kehitettäessä. Muutosjohtajan tärkeä tehtävä on kannustaa erityisesti niitä työyhteisön jäseniä, jotka sitoutuvat muutokseen aikaisessa vaiheessa, sillä heidän myönteinen asenteensa heijastuu koko organisaatioon. (Helakorpi, 2001, 127 & 164.)

Tavoitejohtajuus ja tulosjohtajuus toimivat osaksi hyvin limittäin, sillä tulos on tavoitejohtamisessa tärkeä elementti. Tukiainen (1999, 25) määrittelee tavoitejohtamisen koostuvan kolmesta periaatteesta, jotka ovat suunnittelu, motivointi ja arviointi. Suunnitteluvaiheessa keskeisintä on tavoitteiden selkeyttäminen ja parantamismahdollisuuksien jatkuva etsiminen. Tavoitejohtajuuden keskeisin oletamus on se, että motivoivia tavoitteita ovat sellaiset tavoitteet, joiden asettamiseen tavoitteesta vastuussa oleva henkilö on ollut osallisena. Tavoitejohtaminen korostaa toiminnan tulostavoitteita ja yksilöllisten kehittymistavoitteiden merkitystä. Kuten pedagogisen johtajuuden, myös tavoitejohtajuuden luonnehditaan perustuvan kouluyhteisön kokonaisvaltaiseen johtamiseen. (Tukiainen, 1999, 25; Hämäläinen, 1986, 26.)

Tulosjohtamisen tärkein elementti on jatkuva suunnittelu syklisenä prosessina, joka koostuu nykytilan analysoinnista, toimintasuunnitelmasta, toteutuksesta ja seurannasta. (Tukiainen, 1999, 24). Tuloksella tarkoitetaan ”kaikkia niitä aikaansaannoksia, jotka toteutuessaan varmistavat yhteisön toiminnan jatkuvuuden” (Helakorpi, 2001, 64). Päämääräsuuntautunut, johtamistaitoinen ja inhimillisten voimavarojen kehittämiseen keskittynyt johtaja voi tuottaa sekä määrällisiä että laadullisia tuloksia. Koulutuksessa määrällisiä tuloksia voivat olla esimerkiksi oppilaskohtaiset kustannukset, oppilasryhmien koko ja tietotekniikan määrä, kun taas laadullisiksi tuloksiksi voidaan nähdä esimerkiksi koulun imago, henkilöstön työtyytyväisyys ja osaamisen kehittyminen. (Tukiainen, 1999, 25; Helakorpi, 2001, 64-65.)

4 Tasa-arvo ja koulunjohtajuus peruskoulu-uudistuksen jälkeen

Käsittelen seuraavissa luvuissa tasa-arvoa ja koulunjohtajuutta historiallisesti erityisesti vuoden 1970 koulujärjestelmäuudistuksesta lähtien, kuitenkin hieman uudistuksen syitä ja keskustelua taustoittaen myös aiemmilta vuosikymmeniltä. Tasa-arvoa tarkastelen historiallisesti sukupuolten tasa-arvon, alueellisen tasa-arvon ja sosiaalisen tasa-arvon näkökulmista peruskoulukontekstissa. Pysin avaamaan ja taustoittamaan yhteiskunnallisia muutoksia ja niiden vaikutuksia peruskoulujärjestelmään ja siinä työskentelyyn erityisesti koulunjohtajan näkökulmasta. Johtajuutta tarkastellessani keskityn yhteiskunnallisen näkökulman lisäksi konkreettisiin työnkuvien muutoksiin.

4.1 Tasa-arvo

Sukupuolten tasa-arvolla on lainsäädännöllisesti Euroopassa ja Suomessa pitkä historia. Ensimmäinen sukupuolten tasa-arvoa koskeva kirjaus on löydettävissä Euroopan talousyhteisön vuonna 1957 julkaistusta perustamissopimuksesta, jossa määriteltiin naisten ja miesten samanpalkkaisuuden periaate (Tasuko-hanke, 2016a). Sukupuolten tasa-arvon tavoite näkyy pohjoismaisessa koululainsäädännössä ja opetussuunnitelmissa 1960-luvun lopulta lähtien ja Suomessa vuodesta 1978. Peruskoulu-uudistuksen aikaan tasa-arvokeskustelun pääpaino oli kuitenkin peruskoulutuksen piirissä olevien nuorten saattamisessa toisiinsa nähden sosiaalisesti tasa-arvoiseen asemaan. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 38-40; Lahelma, 1987, 4-5.) Tasa-arvolla tarkoitettiin rakenteita, joiden nähtiin kuuluvan hyvinvointivaltioon. Tällaisia rakenteita olivat muun muassa tasoittava verotus, vankka sosiaaliturva ja ilmainen ja yhtäläinen peruskoulutus. Koulutuksellisesta tasa-arvosta puhuttaessa tarkoitettiin yhtäläisiä koulutusmahdollisuuksia sekä mahdollisimman suurta oppimistulosten yhdenvertaisuutta. (Ahonen, 2003, 200-201.)

Rinnakkaiskoulujärjestelmän ongelmina nähtiin tarkastelemassani kirjallisuudessa erityisesti alueellisista eroista sekä vanhempien varallisuuksien eroista johtuva epätasa-arvoisuus, joka konkretisoitui esimerkiksi lapsen opintojen keskeytymisenä vanhempien vähäisen varallisuuden vuoksi. Yhteiskunnan tasa-arvoistuminen ja kaupungistuminen sekä yleinen koulutushalukkuuden nousu vaikuttivat peruskoulu-uudistuksen tuloon 1970-luvun alussa. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 20-21; Isosomppi, 1996, 113.) Tarvetta peruskoulu-uudistukselle perusteltiin sillä, että uudistuksen avulla katsottiin olevan mahdollistaa saavuttaa alueellinen ja sosiaalinen tasa-arvo sekä poistaa taloudellinen eriarvoisuus koulutuksen osalta. Uudistusta vastustavat tahot halusivat uudistaa koulujärjestelmää poistamalla vallitsevan rinnakkaiskoulujärjestelmän pahimmat epäkohdat, mutta näkivät, ettei täysin uudelle koulujärjestelmälle ollut tarvetta. Kun 1960-luvun alkupuolella tasa-

arvokäsitys koostui pääosin alueellisesta ja sosiaalisesta tasa-arvosta, sai se vuosikymmenen loppupuolelle tultaessa uudenlaisen ulottuvuuden, jossa korostettiin oppilaiden erilaisten lahjakkuuspotentiaalien painottamista, yksilön valinnanmahdollisuutta ja inhimillisen pääoman kasvatusta. Peruskoulu-uudistuksen myötä huomiointi toteutettiin aluksi eritasokursseina. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 15-17, 20, 44 & 48.)

Tasokurssien toivottiin takaavan oppilaiden yhdenvertaisuus, sillä niiden avulla opetuksessa otettaisiin huomioon oppilaan yksilölliset edellytykset oppilaan valitessa omalle omaksumiskyvylleen ja lahjakkuudelleen sopivan tasoinen kurssi. Kurssien huomattiin kuitenkin luokittelevan oppilaita tarkoituksettomasti ja kasvattavan eroja oppilaiden välille. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 48 & 71.) Keskustelu ja kritiikki eritasokursseja kohtaan jatkui pitkään. 1970-luvulla tasokurssien toimivuudesta saatiin ensimmäiset tutkimustulokset, jotka osoittivat, ettei tasokurssiaineissa valikoituminen tapahtunut suunnitellusti kykyjen mukaan, vaan valintaan vaikuttivat vahvasti oppilaan asuinpaikka, sosiaalinen tausta ja sukupuoli. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 74.) Valinta muodostui oppilaan hetkellisen opiskeluinnotuksen, toveripiirin tai vanhempien valinnan mukaisesti, minkä lisäksi poikien huomattiin valitsevan alempia tasokursseja. Poikien huonompi koulumenestys alkoi muodostua esteeksi korkeampaan koulutukseen pääsemisessä. Alimmille tasokursseille päätyivät myös ne oppilaat, joiden vanhemmat eivät osanneet ohjata heitä sopivalle kurssille. Tasoryhmituksen huomattiin olevan selkeästi ristiriidassa tasavertaisuuden pyrkimyksen kanssa, ja niistä luovuttiin kouluissa vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistuksen myötä, jolloin tilalle tuotiin joustavampi tuntikehysjärjestelmä. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 71, 109 & 123; Ahonen, 2003, 146; Uusitalo, 1984, 162)

Rinteen ja Vuorio-Lehten mukaan koulutuspoliittisessa keskustelussa vallitsi konsensus siitä, että koulutuksellinen tasa-arvo oli yksi merkittävimmistä uudistuksen tehtävistä, mutta keinot eriarvoisuuden purkamiselle olivat epäselviä eikä koulutukselliselle tasa-arvolle ollut selkeää määritelmää. Peruskoulukomitea määritteli, että yhtenäisen peruskoulun tuli olla kaikille oppilaille kaikilla asteilla maksuton ja samanlaiset sosiaaliset etuudet tarjoava. Näiden lisäksi oli turvattava kaikille lapsille samat ulkonaiset edellytykset koulunkäyntiin. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 48-51.) Laajaa käsitettä päädyttiin määrittelemään siten, että koulutuksellinen yhdenvertaisuus nähtiin koostuvan kolmesta tekijästä: koulutukseen pääsystä sekä koulutusjärjestelyiden ja koulutuksen tulosten yhdenvertaisista lähtökohdista. Koulutukseen pääsyn esteinä olivat yleisimmin taloudelliset tekijät sekä niin kutsutut yhteiskuntaluokan arvot ja normit, millä tarkoitettiin näkemystä siitä, että huonompiosaisilla oppilailla olisi vähäisempi koulutushalukkuus taloudellisista tekijöistä

riippumatta. Koulutus käsitettiin yleiseksi ja yhtäläiseksi ihmisoikeudeksi (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 47-49; Ahonen, 2003, 154.)

Koulutuksen alueellinen eriarvoisuus syntyi pitkällä aikavälillä. Oppikoulunkäynnin yleistyessä 1900-luvun alkupuoliskolla asutustaajamiin syntyi koulupula, johon vastattiin yksityisoppikoululaitoksen laajentumisella. Harvaan asutuilla alueilla sen sijaan koulunkäyntimahdollisuuksia oli hyvin niukasti ja maalaiskunnissa koulupaikkojen puute, vähävaraisuus ja epäedulliset alueelliset olosuhteet pienensivät oppikouluun menevien lasten määrää. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 26-27.) Kivinen ja Rinne luonnehtivat tutkimuksessaan, että alueellinen eriarvoisuus väheni selkeästi peruskoulu-uudistuksen jälkeen 1960- ja 1970-luvuilla, myöhemmin kehitys ei ollut yhtä selkeää. (Kivinen & Rinne, 1995, 62).

Koulutustulosten yhdenvertaisuudella tarkoitettiin pyrkimystä oppimistavoitteiden yhdenmukaistamiseksi niin, että kukin pyrki näihin tavoitteisiin omien kykyjen ja kehitysrytmensä mukaisesti. Oppisisällöt ja -menetelmät pyrittiin toteuttamaan siten, että suurin osa ikäluokasta saavuttaisi yhteisen tavoitteen ja näin saavutettaisiin mahdollisimman korkea yhteinen vähimmäistavoite. Rinteen ja Vuorio-Lehten tutkimuksen mukaan keskeisessä asemassa keskustelua oli myös oppimisvaikeuksista käyty keskustelu, jonka nähtiin edellyttävän myös perhe- ja sosiaalipolitiikka. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 25 & 48-51.)

Peruskoulujärjestelmäuudistuksen voidaan nähdä parantaneen sukupuolten välistä tasa-arvoa, sillä sen myötä viimeiset tyttö- ja poikakoulu muuttuivat peruskouluiksi ja opetussuunnitelma yhtäläiseksi liikunnan oppiainetta lukuun ottamatta (Lahelma, 1987, 6). Sukupuolten tasa-arvon edistäminen otettiinkin 1970-luvun lopulla yhdeksi koulutuksen tavoitteista, joskin sukupuoli häivytettiin opetussuunnitelmista sukupuolineutraaliksi (Brunila, Heikkinen & Hynninen, 2005, 12). Sukupuolten tasa-arvon peruskoulussa tutkittiin 70-luvulla jonkin verran. Yleisimmin tutkimustulokset kertoivat Lahelman ja Öhrnin (2003, 40) mukaan poikien saavan enemmän opettajan huomiota johtaen tyttöjen alisteiseen asemaan. Toisaalta poikien heikompi suoriutuminen tasokursseissa nosti keskusteluun poikien alisuoriutumisen koulujärjestelmässä (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 71 & 109). Erityisesti tämä keskustelu on jatkunut tähän päivään saakka. Ilmiöstä kirjoittaa esimerkiksi Elina Lahelma tutkimuksessaan vuodelta 1992, jossa hän toteaa vuoden 1985 aineiston pohjalta tyttöjen saaneen peruskoulun päättötodistuksessa keskimäärin poikia paremman arvosanan kaikissa oppiaineissa. Erot olivat aineiston perusteella pienimmät matemaattisissa aineissa, liikunnassa ja käsitöissä (Lahelma, 1992, 102.) 2000-luvulla ilmiötä on eritelty esimerkiksi Valtionneuvoston (2018) selvityksessä *Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa?*

sekä Ristikari, Keski-Säntti ja Sutela et.al. (2018, 33) Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen raportissa *Suomi lasten kasvuympäristönä*, jossa he toteavat tulosten pohjalta, että peruskoulun koulumenestys on edelleen sukupuolittunutta ja pojat yliedustettuina huonoissa arvosanoissa.

1980-luvulla koulutuspoliittisessa keskustelussa tasa-arvolla alettiin yhä enemmän tarkoittaa miesten ja naisten välistä tasa-arvoa (Lahelma, 1992, 14; Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 81). Erityisesti keskustelua herätti työelämässä vallitseva sukupuolten eriarvoisuus, mikä johti laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun koskien myös koulutusjärjestelmän sukupuolten tasa-arvoa. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 81 & 119.) Edellisen vuosikymmenen tasa-arvotemat pysyivät sukupuolten tasa-arvon keskustelun rinnalla. Alueellinen tasa-arvo, joka oli ollut keskustelussa paljon erityisesti 60-luvulla, ei puhututtanut enää yhtä paljon, mutta sosiaalinen tasa-arvo oli keskustelussa vahvasti mukana. Peruskoulusta tehtyjen tutkimusten mukaan sosiaalisesta taustasta johtuvaa eriarvoisuutta ei oltu pystytty purkamaan, vaan koulutusvalinnoissa näkyivät kodin ja sukupuolen vaikutus. Erityisesti keskustelussa tartuttiin poikien huonoon koulumenestykseen sekä epäiltiin koulujärjestelmän olevan epätasa-arvoinen lahjakkaille oppilaille. (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 26 & 124.)

1980-luvulla sukupuolten tasa-arvon tavoite näkyi valtiollisesti useina lakeina. Keskiasteen koulutuksen kehittämislain (1978/474) keskeiseksi tavoitteeksi kirjattiin sukupuolten välinen tasa-arvo niin, että sen edistäminen otetaan osaksi kasvatusta ja kaikenlaista koulutuksen tavoitteistoa ja käytäntöä. Samankaltainen vaatimus kirjattiin myöhemmin peruskoulu - ja lukiolakiin (1986/476 ja 1998/629) velvoittaen opetuksen järjestämisen siten, että se edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. Hallitus esitti peruskoulua koskien 1982, että peruskoulun tulee tarjota kaikille oppilaille yhtäläiset koulunkäyntimahdollisuudet, olla koko ikäluokalle perusteiltaan yhtäläinen ja olla kaikille maksutonta. Peruskoulun tavoitteiksi kirjattiin kansainvälisen yhteistyön, yhteisymmärryksen, rauhan ja sukupuolten välisen tasa-arvon pyrkimys. Sukupuolten tasa-arvo pyrittiin edistämään varmistamalla tytöille ja pojille yhtäläiset mahdollisuudet omaksua yhteiskunnassa tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita, pyrkimällä kasvatuksessa poistamaan stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolten rooleista ja kyseenalaistamaan vallitsevaa sukupuolijärjestelmää sekä lisäämällä tietoa ja tietoisuutta naisten ja miesten elämästä ja eriarvoisuudesta sekä sen historiallisesta taustasta ja merkityksestä (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 81-82 & 84; Lahelma, 1992, 16-17; Lahelma, 1987, 5.)

Vuoden 1983 Peruskoululaki (1983/467) pykälässä kaksi mainittiin, että peruskoulun opetus tulee järjestää muun muassa siten, että se edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. Laissa naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (1986/609, 5§) syvennettiin peruskoululain määräystä niin, että viranomaisten, oppilaitosten ja muiden koulutusta ja opetusta järjestävien tahojen tuli huolehtia, että naisilla ja

miehillä oli samat mahdollisuudet kehitykseen ja esitti samalla vaatimuksen siitä, että käytettävä oppiaineisto tukisi lain toteutumista. Kyseinen laki tuli voimaan vuoden 1987 alusta. Voidaan nähdä, että lain naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta taustalla vaikutti vahvasti YK:n naisten syrjinnän poistamiseen tähdännyt laki vuodelta 1980 ja sen ytimenä olivat sukupuoleen perustuvan syrjinnän kiellot, joita täydensi aktiiviset tasa-arvon edistämismittarit erityisesti viranomaisille, työnantajille sekä koulutuksen ja opetuksen järjestäjille (Tanhua, Mustakallio & Niemistö, 2015, 7; Bruun & Koskinen, 1997, 2-3; Lahelma, 1992, 14-15.)

Sukupuolten tasa-arvon vaade kirjattiin perustuslakiin (1999/731) vuonna 1995 pykälään 6, johon sisällytettiin säännös ihmisten yleisestä yhdenvertaisuudesta sekä syrjinnän kielloksi esimerkiksi sukupuolen perusteella. Muita kiellettyjä syrjinnän perusteita olivat muun muassa ikä, alkuperä, uskonto, mielipide, terveydentila tai vammaisuus. Pykälään kirjattiin myös velvoite siitä, että kaikkia oppilaita oli kohdeltava yksilöinä tasa-arvoisesti ja heidän tuli päästä vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin. (Tasuko-hanke, 2016a; Perustuslaki 1999/731, 6§.) Samalla vuosikymmenellä määritettiin opetuksen velvollisuutta yhä syventäen, kun Perusopetuslakiin (1998/628, 2§) kirjattiin opetukselle vaatimukseksi edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Opetuksen tuli myös lain mukaan edistää oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja kehittää itseään elämänsä aikana.

Lahelma luonnehti vuonna 1987 tutkimuskartoituksessa koulujärjestelmän näyttävän rakenteellisesti tasa-arvoiselta, mutta sen voitiin prosesseja, kuten koulumenestystä, tarkasteltaessa nähdä sortavan poikia. Muodollisesti tasa-arvoinen koulujärjestelmä tuotti sukupuolittuneesti erilaisia koulukokemuksia, mikä heijastui esimerkiksi koulu-uran jälkeisiin ammatinvalintoihin. (Lahelma, 1987, 1-3.) 1980- ja 1990-luvun kirjallisuudessa peruskoulun sukupuolten tasa-arvon haasteina toistuvat usein tyttöjen alempi itsetunto, poikien alempi koulumotivaatio sekä poikien parempi menestys matemaattisluonnontieteellisissä oppiaineissa. (Lahelma, 1987, 19-23; Jakku-Sihvonen, 1996, 32-41.) Huoli matemaattisten aineiden sukupuolittuneisuudesta näkyi myös myöhemmin vuonna 2005 julkaistussa oppaassa, jossa tyttöjen huonompi kompetenssi luonnontieteen oppiaineita kohtaan edelleen tunnistettiin. Vain noin kolmasosa tytöistä kuvaili itseään matemaattisluonnontieteellisten oppiaineiden oppijana myönteisesti (Leinonen, 2005, 33 & 36-37; Huovinen, 2005, 38). Vuoden 2018 Valtioneuvoston raportissa kuvaillaan edelleen, että poikien luottamus omaan osaamiseensa oli tutkimuksen mukaan parempaa kuin tyttöjen (Pulkinen & Pesu, 2018, 31).

1990-luvulla sosiaalinen tasa-arvo nousi keskusteluun erityisesti sen jälkeen, kun tutkimuksissa huomattiin, ettei koulutuksellinen tasa-arvo ollut kehittynyt oletetulla tavalla. Tutkimuksissa

todettiin, että koulutusvalinnat olivat edelleen vahvasti tausta- ja sukupuolisidonnaisia, ja periytyvyyserot olivat pienentyneet 1980-luvulta vain hieman. Kotitausta, kodin kulttuuripääoma ja vanhempien koulutustaso vaikuttivat edelleen selkeästi lasten koulutusuraan. Sosiaalisessa eriarvoisuudessa oli tapahtunut kehitystä niin, että korkeakoulujen ruotsinkielinen opiskelijaenemmistö oli pienentynyt ja saamenkieliset opiskelijat olivat hieman lisääntyneet korkeakouluissa ja lukioissa. Koulutuksen tasa-arvokysymys oli siirtynyt erityisesti sukupuolen väliseen tasa-arvoon työmarkkinoilla ja työmarkkinoita varten, mutta perheen pääomien vaikutuksen koulutusuraan nähtiin tärkeänä osana tasa-arvokeskustelua. Eriarvoisuus nähtiin yhteiskunnallisena haasteena, jonka ratkaiseminen pelkästään koulujärjestelmän kautta ei ollut mahdollista. Peruskoulun uudistus lisäsi yhteiskunnallista tasa-arvoa lopettamalla koulutuksellisen erottelun, muttei välttämättä tavoittanut kaikkia niitä haasteita, joiden sen oli oletettu ratkaisevan. (Kivinen & Rinne, 1995, 21, 42 & 66-67; Ahonen, 2003, 156.)

Sukupuolten tasa-arvoa käsittelevässä kirjallisuudessa toistui työelämän sukupuolittuneisuuden huoli. 1980-luvulla Lahelma (1987, 45-46) kirjoitti erityisesti tyttöjen uravalintojen laajentamisesta valtakunnallisten *Ammatti teollisuudesta* sekä AVAA -kampanjoiden avulla. 2000-luvun oppaassa opiskelija- ja uravalintojen sukupuolittuneisuus nähdään huomattavana haasteena, jonka purkamiseksi tulee huomioida yhteiskunnalliset rakenteet laajasti. Peruskoulun toimintaan yhteiskunnallisen sukupuolten segregaaion vähentämiseksi tarjottiin muun muassa sukupuolisensitiivisen oppilaanohjauksen keinoja (Juutilainen, 2005, 9 & 29). Sukupuolisensitiivisellä ohjauksella oppaassa tarkoitettiin sellaista ammatillista ohjausta, joka tunnistaa ja tiedostaa yhteiskunnan sukupuoliset rakenteet, prosessit ja niiden vaikutukset eri yksilöihin. Sitä luonnehdittiin sukupuolittuneiden käsitysten ja uskomuksien purkamisena ja uusien merkitysten rakentamisena tuomalla intuitiivisia tulkinta- ja toimintatapoja tietoisuuteen ja keskusteluun. (Leinonen, 2005, 15-16; Juutilainen, 2005, 30-31.)

2000-luvun alussa tehtiin kaksi merkittävää lisäystä tasa-arvon edistämiseksi valtion tasolla: vuonna 2001 Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (2001/1435) sekä vuonna 2005 Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta (2005/232). Vuoden 2001 (§2, §4) asetuksessa todettiin, että opetuksella annetaan valmiuksia toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa, ja että opetuksessa tulee ottaa erityisesti huomioon tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet sekä erot kehityksessä. Vuonna 2005 (2005/323) Lakia naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (1986/609) muutettiin. Määriteltiin muun muassa, että syrjinnäksi katsotaan, ja on lailla kiellettyä, jos henkilö asetetaan opiskelijavalinnoissa, opetusta järjestettäessä, suorituksia arvioitaessa tai muussa toiminnassa

sukupuolen perusteella epäedulliseen asemaan. Välitön ja välillinen syrjintä sukupuolen perusteella kiellettiin. Välittömällä syrjinnällä tarkoitetaan asettamista eri asemaan sukupuolensa tai raskauden tai synnytyksen vuoksi, välillisellä syrjinnällä sitä, että näennäisesti yhdenvertainen sääntö, peruste tai käytäntö saattaa jonkun muita epäedullisempaan asemaan henkilöön liittyvän syyn perusteella (1986/609, §7, §8b; Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2019)

Tarkastelemassani WomanIT-hankkeen tuottamassa oppaassa *Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas käytännön arkeen* vuodelta 2005 kirjoitettiin sukupuolten eroista yksilöllisyyttä korostaen. Sukupuolten käyttäytymisen tyypillisyyksien ajateltiin johtuvan roolien oppimisesta jo varhaisessa vaiheessa lapsen kehitystä. Sukupuolineutraalisuus nimettiin yleisenä toimintamallina, jota pidettiin yleisesti oikeanlaisena toimintamallina tasa-arvon toteutumiseen. Oppaassa avataan, että sukupuolineutraalin mallin mukaan oppilaat nähdään lapsina ja oppilaina, ei edustaminaan sukupuolina. Opas tunnistaa, että sukupuolineutraalisuus voi aiheuttaa stereotyyppisten käsitysten ja asenteiden toteutumisen ja siten eriarvoisen kohtelun, ja ehdottaa neutraalisuuden tilalle sukupuolisensitiivistä lähestymistapaa.

Sukupuolisensitiivinen ote tuotiin virallisesti peruskouluun vuonna 2014 julkaistun Opetushallituksen oppaan *Tasa-arvotyö on taitolaji* myötä. Oppaassa käytetään toimintamallista käsitteitä sukupuolitietoinen opetus ja ohjaus, sillä sukupuolisensitiivisyyden nähdään sekoittuvan helposti sukupuolten eroja korostavaan essentiaalisuuteen. Oppaan määritelmä sukupuolitietoista ohjauksesta korostaa oppilaiden tukemista ja rohkaisua ammattialojen monipuoliseen ja kriittiseen tarkasteluun myös sukupuolten välisen eriarvoisuuden näkökulmasta. Sukupuolitietoisen ohjauksen luonnehditaan perustuvan vuoropuheluun ja kriittiseen reflektioon sekä arvojen, uskomusten ja oletusten pohdintaan. (Jääskeläinen et.al., 2014, 19 & 22-23.) Sukupuolten tasa-arvon edistämisen välineeksi kaikkiin suomalaisiin peruskouluihin tuotiin vaatimus toiminnalliseen tasa-arvosuunnitteluun, kun 30.12.2014 tasa-arvolaki täydentyi velvoittaen koulukohtaisen toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman perusopetuslain piirissä olevilta kouluilta. Peruskoulujen tasa-arvotyö muuttui ratkaisevasti, sillä tasa-arvosuunnitelmien tuli olla laadittuina 1.1.2017 mennessä. (Jääskeläinen et.al, 2014, 5 & 55; Opetushallitus, 2014, 146; Sosiaali- ja terveysministeriö, 2010, 16-17.)

Toiminnallisella tasa-arvosuunnitelmalla tarkoitetaan koulukohtaisesti laadittavaa suunnitelmaa, josta ilmenee selvitys oppilaitoksen tasa-arvotilanteesta, tarvittavat toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi sekä arvio aikaisempaan tasa-arvosuunnitelmaan liittyneiden toimenpiteiden toteuttamisesta ja tuloksista. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2018.) Tasa-arvosuunnitelma kuvataan työkaluksi, joka tukee sukupuolten tasa-arvon edistämistä kaikessa koulun toiminnassa

(Jääskeläinen et.al, 2015, 54). Tasa-arvosuunnittelussa tavoitteena on luoda yhteinen käsitys siitä, millainen on tasa-arvoinen koulu, mitkä asiat koulussa voivat estää sukupuolten tasa-arvon toteutumista ja toisaalta edistää sitä, millä edellytyksillä ja toimintatavoilla oppilailla on sukupuolesta riippumatta yhtäläiset mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa koulun toimintaan sekä siitä, miten häirintään puututaan ja miten sitä ennaltaehkäistään. Toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun tavoitteena on myös ennaltaehkäistä sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuvaa syrjintää. Tasa-arvosuunnitelmalla varmistetaan, että koulussa tehdään järjestelmällistä ja päivittäistä tasa-arvotyötä. (Jääskeläinen et.al, 2015, 54-55; Opetushallitus, 2008, 13; Tanhua, Mustakallio, Karvinen, Huuska & Aaltonen, 2015, 17.)

Tasa-arvolaki velvoittaa oppilaitoksia laatimaan vuosittain toiminnan kehittämiseen tähtäävän tasa-arvosuunnitelman yhteistyössä henkilöstön ja opiskelijoiden edustajien kanssa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2018). Koulun tasa-arvotyön tarkoituksena onkin opiskelijoiden ja opettajien yhteistyö tasa-arvon vahvistamiseksi ja eriarvoisuuden poistamiseksi (TASUKO-hanke, 2016b). Suunnitelman tulee lain mukaan sisältää arvio oppilaitoksen tasa-arvotilanteesta, tarvittavat toimenpiteet, vastuuhenkilöiden nimeäminen ja suunnitelman toteutusaikataulu sekä arvio aiemman suunnitelman toimenpiteiden toteutumisesta (Okkonen & Heikkinen, 2014, 5). Tasa-arvolain mukaisesta koulun toiminnan kehittämiseen tähtäävästä tasa-arvosuunnitelmasta käytetään yleisesti nimeä toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma, mikä erottaa henkilöstöpoliittisen tasa-arvon edistämisen ja tasa-arvon edistäminen organisaation toiminnoissa ja palveluissa. (Tanhua, Mustakallio & Niemistö, 2015, 6; Jääskeläinen et.al, 2015, 54.)

Valtioneuvoston kanslian raportissa (Pöysä & Kupiainen, 2018, 1) kerrotaan, että koulutuspoliittisessa keskustelussa sukupuolten välinen tasa-arvo on viime aikoina korostunut. Raportista käy ilmi, että tyttöjen koulumenetys päättötodistuksia vertaillessa on merkittävästi poikia parempaa ja tytöt ovat ylliedustettuina hyvissä keskiarvoissa, kun taas pojat ovat ylliedustettuina matalissa keskiarvoissa. Tyttöjen ja poikien ero koulumenestyksessä näyttäytyy erityisen selkeänä perusopetuksen päättyessä niin, että monen pojan jatkokoulutuksen valintamahdollisuudet ovat tyttöjä rajoittuneemmat. Erityisesti poikien lukutaito ja kiinnostus äidinkieleen on tyttöjä heikommalla tasolla. (Pöysä & Kupiainen, 2018, 1; Pöysä, 2018, 20; Ristikari, Keski-Säntti, Sutela et.al, 2018, 32-33.) Valtioneuvoston raportissa (Pöysä & Kupiainen, 2018, 1; Pesu, 2018, 8; Kupiainen, Ahtiainen, Hienonen et.al. 2018, 78) todetaan matematiikan edelleen olevan ”poikien aine”, joskaan suurta eroa oppimistuloksissa ei ole. Poikien menestymisessä kerrotaan olevan suurempaa vaihtelua ryhmän sisällä, ja vastaava ilmiö on nähtävissä myös päättötodistuksissa.

Raportissa mainitaan matematiikan osalta huolta aiheuttavan erityisesti heikoimmin menestyvä kymmenes, jossa tietty sukupuoli ei korostu.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen raportissa (2018) todetaan vanhempien koulutustaustan edelleen vaikuttavan lasten oppimistuloksiin luultavasti ainakin osaksi vanhempien kyvyn tai halun tukea tai heidän koulutusta kohtaan osoittamansa arvostuksen vuoksi. Raportissa myös nimetään vanhemman toimeentulotuen asiakkuus ja sen kesto lapsen koulumenestykseen vaikuttavana tekijänä. Vanhempien matalan tulotason nähtiin edelleen vaikuttavan keskiarvoa alentavasti sekä tyttöihin että poikiin. Oppilaan perhetausta vaikuttaa siis edelleen selkeästi hänen oppimistuloksiinsa, mutta myös sukupuolten väliset erot ovat huomattavia ja nousevat jatkuvasti esiin kansainvälisissä ja kansallisissa arvioinneissa (Ristikari, Keski-Säntti, Sutela et.al., 2018, 34-37; Pöysä & Kupiainen, 2018, 1)

4.2 Koulunjohtajuus

Peruskoulu-uudistuksen myötä koulun johtajan asema heikkeni selkeästi koulun keskushallinnon uudistuessa. Johtajan työnkuva muuttui niin, että hallinnolliset rutiinitehtävät lisääntyivät selkeästi ja vaikutusmahdollisuudet heikkenivät. Työnkuva koostui pääosin juoksevien asioiden hoidosta, tiedottamisesta ja muualla päätettyjen asioiden toimeenpanosta. Voidaan katsoa, että asemaan perustuvan johtajuuden heikkeneminen oli seurausta tasa-arvoistuvasta yhteiskunnasta. (Isosomppi, 1996, 108 & 113-114; Ahonen, 2003, 154.) Peruskoululain mukaan koulun johtajan tehtävänä oli johtaa, ohjata ja valvoa koulun opetus- ja kasvatustyötä sekä suorittaa määrätyt hallinto-, taloudenhoito- ja opetustehtävät. Rehtorin myös kannustettiin ja odotettiin sisällyttävän opettajakunta kehitys- ja suunnittelutyöhön sekä kantamaan vastuuta koulu toiminnasta. Tähän koulun johtajan katsottiin pystyvän parhaiten silloin, kun hän valmisteli asiat huolellisesti ja jakoi vastuuta ja toimivaltaa kaikille kouluyhteisön jäsenille. (Koski, 1983, 18; Isosomppi, 1996, 109.)

Peruskoulujärjestelmäuudistusta ohjasivat koulujärjestelmälaki (467/26.7.1968), eli niin kutsuttu Puitelaki sekä vuoden 1970 peruskouluasetus (443/1970). Puitelaki sisälsi useita merkittäviä uudistuksia. Oppivelvollisuuden vapauttamisesta luovuttiin ja tähän liittyen kunnan vastuulle tuli erityisopetuksen järjestämisen velvoite. Puitelain myötä luovuttiin erilaajuisista oppimääristä peruskoulussa ja uudistettiin opetussuunnitelman laatimista siten, että se mahdollisti jatkuvan opetussuunnitelmien uudistamisen ja ajantasaisuuden. Oppilaiden ryhmittämisen menettelytapoja ja kieltenopetusta koskevia järjestelyitä uudistettiin. Koulun hallinnon tehtävät ja toimivallan alueet

siirtyivät, kun valtion ja kunnan välinen tehtävänjako ja toimivalta muuttui. Tämä muutti opettajien ja koulun johtajien toimenkuvaa. Hallinnossa konkreettinen muutos oli esimerkiksi se, että itsenäisten johtokuntien toiminta lakkautettiin ja niiden tilalle tulivat kuntien koululautakunnat. Tämä muutos ehti kuitenkin olla voimassa vain hetken, sillä koulukohtaiset johtokunnat palautettiin toimintaan 1980-luvun puolivälissä. Rehtorin työnkuva muuttui asioiden valmistelijasta, esittelijästä ja päättäjistä tiedon kokoajaksi, välittäjäksi ja päätösten toimeenpanijaksi. Johtajalle oli määritelty hyvin tarkkarajaiset hallinnolliset ja pedagogiset tehtävät. Johtaja vastasi muun muassa kodin ja koulun yhteistyöstä ja hänelle oli määritelty opetuksen seuraamisen vähimmäismäärä. (Koski, 1983, 12-13, 16-18; Mustonen, 2007, 63; Isosomppi, 1996, 114.)

Vuonna 1978 tuli koulun johtajan nimekkeen kannalta merkittävä uudistus, jota kutsutaan rehtoriratkaisuksi. Siinä määriteltiin, että suurten ala-asteiden, yläasteiden ja lukioden rehtorit ja johtajat siirtyvät rehtorin virkoihin. Suurin osa koulujen johtajista, eli pienten ja keskisuurten ala-asteiden johtajat, kuitenkin jäivät tämän uudistuksen ulkopuolelle. Määritettiin siis, että yläasteilla ja lukioissa tuli aina olla virkarehtori, ja ala-asteen kouluissa virkarehtori, jos koulussa oli vähintään 12 opetusryhmää. Tätä pienemmissä kouluissa toimi koulunjohtaja. (Isosomppi, 1996, 108; Mustonen, 2007, 54.) Säädökset muuttivat koulun johtajan nimikettä uudestaan vuonna 1999 kun perusopetuslaissa määriteltiin, että kaikilla kouluilla tulee olla toiminnasta vastaava rehtori. Tämä oli kuitenkin vain käsitteellinen säädös, jonka jälkeen kunnalla oli itse valtuus ratkaista, minkälaista nimikettä kunnan koulujen johtajista käytetään. (Mustonen, 2007, 54.) Rehtoriratkaisun voidaan katsoa eriarvoistaneen kouluja eritellen niitä erityisesti suuriin ja pieniin oppilaitoksiin.

Peruskoulujärjestelmän kehittämisessä painotettiin tasa-arvon turvaamista, joten koulutuksen hallinto viritettiin äärimmilleen uudistuksen keskeisen tavoitteen, tasa-arvon, toteuttamiseksi. Uudistuksia, kuten keskitettyjä päätöksentekoa ja ohjausjärjestelmää, perusteltiin sillä, että keskityksen myötä koulujen välille ei syntyisi rakenteellisia eroja, sillä kontrollointi ja tulosten vertailu helpottuisi. Perusteltiin myös, että suunnitelmien laadinnassa voitaisiin käyttää korkeampitasoisia asiantuntijoita. Koulujärjestelmän uudistaminen johti johtajan aseman heikkenemiseen mutta samalla se yhdenmukaisti ja tasapäisti kouluja sekä lisäsi hallintoa. Uudistusten seurauksena oli kuitenkin pitkät ja kankeat päätöksentekoprosessit, joissa paikkakuntokohtaisten erityisyyksien huomiointi muodostui mahdottomaksi. (Mustonen, 2007, 62-63.)

1980-luvulle tultaessa koulutuksessa korostui tehokkuus, sillä se nähtiin kansainvälisen kilpailukyvyyn ehtona. Uusien lakien avulla haluttiin keskittyä kehittämään koulun ydintehtäväksi nähtyä opiskelutoimintaa. Muutosstrategiana oli erityisesti kunta- ja koulukohtaisten pienten askelten

vaikuttaminen, sillä nähtiin, että ihmisten muutos mahdollistaa instituutioiden muuttumisen, ja toisaalta ajateltiin, etteivät aiemmat opetussuunnitelmat olleet vaikuttaneet tarpeeksi merkittävästi opiskelu- ja opetustapahtumiin. Kehityksen ajateltiin voivan lähteä liikkeelle vain koulujen työntekijöistä, opettajista ja johtajista. (Isosomppi, 1996, 109; Koski, 1983, 13.)

Koulun johtaminen nousi 1980-luvun puolivälissä uudella tavalla huomion kohteeksi, kun kansainvälistymiskehitys nosti uudella tavalla esiin koulutuksen laatukysymykset. Johtajan tehtäväluettelo sai muiden tehtävien rinnalle koulun taloudenhoitoon liittyviä työtehtäviä. Samalla nostettiin keskusteluun johtajan pedagogisia velvoitteita ja vaatimusta yhä paremmille ihmissuhdetaidoille ja kokonaisnäkemykselle koulun toiminnasta. Johtamiskoulutusta pyrittiin tehostamaan niin, että se vastaisi juuri näihin uusiin haasteisiin. Johtamisstrategioista Isosomppi korostaa laatujohtamista, pedagogista johtamista ja tulosjohtamista. Nähtiin, että koulun johtaja ei voinut työskennellä pedagogisella kentällä yksin, vaan koulun kehittäminen vaati tietoista yhteistyötä työyhteisöltä, jonka ilmapiirin luominen oli rehtorin vastuulla. (Isosomppi, 1996, 109, 114-115; Mäkelä, 2007, 22.)

Kauko Hämäläinen vertaa rehtorien täydennyskoulutukseen tarkoitetussa teoksessa *Koulun johtaminen ja koulun kehittäminen* koulun johtajan työtä kapellimestarin työhön 80-luvun puolivälissä. Hänen mukaansa koulun johtajalla oli oltava näkemys siitä, millainen on toimiva koulu ja miten koulun tulisi toimia ja millainen koulun tulisi olla. Hämäläinen määritteli koulun johtamiseen kolme tasoa, jotka olivat pedagoginen johtaminen, ihmissuhteiden hoito sekä talouden ja muun hallinnon hoito. Pedagogisella johtamisella hän tarkoitti toimintaa, jolla edistetään opetussuunnitelman toteutumista johtamisen, valvomisen ja kehittämisen kautta. (Hämäläinen, 1986, 8 & 10.) Vaherva (1984, 93) määritteli koulun johtajan olevan ennen kaikkea pedagoginen johtaja, joka opettajana toimimisen kautta pystyi säilyttämään tuntuman koulukasvatukseen ja näin pystyi toimimaan tasavertaisempana opettajakunnan joukossa (Vaherva, 1984, 93).

1980-luvulla peruskoululain määritelmä koulun johtajan tehtävistä oli samanlainen kuin kansakouluasetuksessa. Siinä määriteltiin, että koulun johtajan tehtävänä oli johtaa, ohjata ja valvoa peruskoulun opetus- ja kasvatustyötä ja hoitaa hänelle kuuluvat hallinto-, taloudenhoito- ja opetustehtävät. Johtajan velvoitettiin toimivan johtokunnassa ja opettajakunnassa, johtavan työpaikkademokratiatoimintaa sekä toimivan opettajana ja kouluyksikön johtajana. Myös vuonna 1984 annetussa peruskouluasetuksessa tehtävien määrittely oli samankaltainen, joskin se uutena velvoitti muutamia asioista, kuten osallistumisen johtamiskoulutukseen. (Mustonen, 2007, 63-64; Mäkelä, 2007, 21-22.) 1985 opetussuunnitelmien säännöksiä purettiin, mikä antoi kouluille

mahdollisuuden luoda oma opetussuunnitelma valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Samana vuonna peruskoulu- ja lukiolainsäädäntö määrittivät johtajan koulun kehittämisen avainhenkilöksi ja keskeisimmiksi kehittämisalueiksi opettajien työmotivaation parantamisen, yhteishengen luomisen, yhteistyötaidot, koulun sisäiset tiedonkulun kehittämisen, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitojen kehittämisen sekä opettamisen ja oppimisen laadun parantamisen. Päätösvalta lisääntyi, joten kuntien ja koulujen oli itse otettava vastuu koulutuksen järjestämisestä. Tämä korosti johtajan asemaa koulussa, mutta lisäsi myös merkittävästi vastuuta ja työtehtäviä. (Mäkelä, 2007, 21; Mustonen, 2007, 64-65.)

1980-luvun alkupuolella julkaistiin ensimmäinen koulun johtajien koulutukseen tarkoitettu opas *Koulun johtaja ja muuttuva koulu* (Aho, 1983), joka sisälsi hallinnollisten muutosten tulkintaa ja käytännön kokemuksia koulukokeiluista. Muutama vuosi myöhemmin julkaistiin toinen koulun johtajien koulutukseen tarkoitettu teos, *Koulun johtaja ja koulun kehittäminen* (Hämäläinen, 1986). Teos oli ensimmäinen laajasti luettu teoreettista johtamistietoa sisältänyt teos, ja se hankittiin kaikille Suomessa toimiville koulunjohtajille ja rehtoreille. (Isosomppi, 1996, 22-23.) Jälkimmäinen teos oli erityisesti tarkoitettu koulun johtajien täydennyskoulutukseen, joka nähtiin erityisen tärkeänä, sillä yhteiskunta oli määritellyt koulun kasvatustavoitteet yksityiskohtaisemmin ja päätöksentekojärjestelmä oli muuttunut olennaisesti. Päätöksentekojärjestelmän muutokset näkyivät esimerkiksi niin, että päätöksentekovaltaa hajautettiin kunnan itsehallinnon vahvistuessa, mikä korosti luottamusmiesjärjestelmää. Pyrittiin myös laajentamaan opettajien vaikutusmahdollisuuksia ja johtajan tulosvastuullisuutta korostettiin. (Aho, 1986, 7-8.)

Teoksessa Aho luonnehtii, että johtaja tarvitsi auktoriteettia, mutta vahvalla auktoriteetilla ei tarkoitettu autoritaarisen johtamisen ihannointia. Autoritaarisesti johdetun koulun ei nähty olevan motivoiva työympäristö opettajille, eikä turvallinen kasvuympäristö oppilaille. Aho korostaa, että 80-luvun johtajan tuli olla demokraattinen johtaja, jonka auktoriteetti ei perustunut asemaan vaan ammattitaitoon. Korostettiin myös, että jokaisen koulunjohtajan tuli tuntea koulunsa kasvatustavoitteet ja sitoutua niihin sekä tuntea alueensa viralliset ja epäviralliset organisaatiot ja viestintäjärjestelmät. Selkeä tulostavoite nähtiin välttämättömänä, jotta olisi mahdollista arvioida työn tuloksia. (Aho, 1986, 7-8.)

1980-luvun rehtorin hyviksi ominaisuuksiksi lueteltiin muun muassa positiivinen asenne ja kyky kuunnella, käynnistää ja ylläpitää yhteistyötä, sekä luoda kouluyhteisöön hyvä ilmapiiri. Hyvän rehtorin ominaisuuksiin kuului myös avoimet ja hyväksyvät ihmissuhteet koulussa, opettaja- ja oppilasmyönteinen ajattelutapa ja luotto yksityiseen opettajaan, jotta hän voisi toteuttaa kykyjään

mahdollisuuksien mukaan yhteisön hyväksi. Koulun johtaja oli opettajan lähin esimies, joten ajateltiin, että johtajan asenteet vaikuttavat ratkaisevasti siihen, millaiseksi työyhteisön henki muodostuu. Uusien koululakien nähtiin lisäävä rehtorin vaikutusmahdollisuuksia kouluyhteisön ilmapiiriin parantamiseksi. (Koski, 1983, 19 & 22.)

1990-luvulla koulunjohtaminen muuttui selkeästi koululainsäädännön muuttuessa. Vuoden 1991 Laki peruskoululain muuttamisesta (1991/261, 1991/171, 1991/169) ei enää listannut erikseen rehtorin tehtäviä, vaan viittasi laajemmin opetus- ja kasvatustyön johtamis-, valvonta- ja ohjaustehtäviin sekä eritteli viisi erityistä tehtävää, jotka olivat työsuunnitelman hyväksyminen, oppilaan erottaminen määrääjäksi, oppilaan ottaminen ja siirtäminen erityisopetukseen, viranhaltijan tai tuntiopettajan irtisanominen tai kurinpito sekä viranhaltijan lääkärintarkastuksen määrääminen. Kohdat kumottiin seuraavana vuonna (1992/707). Vuosina 1991 ja 1992 koululainsäädäntöä purettiin huomattavasti päätösten kumotessa hallintoon, henkilöstöön ja koulutuksen järjestämiseen liittyvää lainsäädäntöä siirtäen päätäntävällän valtion keskushallinnosta kuntiin ja kouluihin. Johtamisessa korostuivat valvonnan sijasta yksikön itsenäinen toiminta, johtaminen, kehittäminen, tulosvastuu ja toiminnan arviointi. (Mäkelä, 2007, 19-20; Mustonen, 2007, 66.)

Kotitalouksien elintaso aleni selkeästi 1990-luvun alussa ja palautui hitaasti vuosikymmenen puolivälissä alkaneen talouskasvun seurauksena. Laman seurauksena lasten suhteellinen tuloasema heikkeni, erityisesti yksinhuoltajaperheissä sekä perheissä, joissa lapsia oli kolme tai enemmän. (Sauli, 2001, 151 & 156.) Perheessä laman koettiin vaikuttavan erityisesti vanhempien mielialaan sekä perheen yleiseen hyvinvointiin, koulutuksessa leikkaukset kohdistuivat erityisesti tuntikehysten leikkaamiseen, eli käytettävissä olevien opetustuntien vähentämiseen. Leikkauksia tehtiin erityisesti pienryhmäopetuksen määrään, eli ns. jakotunteihin sekä tukiopetukseen, mutta myös perusoppitunneista, erityisesti taitoaineista, leikattiin. Tämän lisäksi luokkakoot kasvoivat. (Salmi, Huttunen & Yli-Pietilä, 1996, 39 & 106-111.) Koulujen päätösvalta lisääntyi, kun kunnissa otettiin käyttöön tulos- ja kehysbudjetoinnit, ja odotukset hallinnon tuloksellisuudesta, tehokkuudesta ja palveluhenkisyydestä lisääntyivät, joskin rehtoreiden talousajattelun edellytykset nähtiin puutteellisina. (Mäkelä, 2007, 19-20; Salmi et.al., 1996, 117.)

Opetussuunnittelutyön vapautuminen aiheutti kouluille tarpeen toiminnan arvioinnille, joka korvasi säädökset ja normiston. Toimintaa arvioitiin vaikuttavuuden, tehokkuuden ja taloudellisten vaikutteiden näkökulmista. Arvioinnin ohelle nousi tulosajattelu ja tulosjohtaminen sekä tulosvastuu, mihin yleisesti viitattiin tavoitejohtajuutena, mutta toisaalta paikallisesti suunniteltavat opetussuunnitelmat muuttivat johtajuutta pedagogisen johtajuuden suuntaan. Tulosjohtaminen muutti

koulun johtamistapaa ohjaten koulua suunnitelmalliseen kehittämistoimintaan. Koulujohtamiseen esiteltiin myös laatujohtamisen ajatus, minkä koettiin sopivat koulukontekstiin tulosjohtamista paremmin. (Mäkelä, 2007, 21 & 28.) Koulun johtajien muuttunut asema ja uusi vaatimus suunnittelutyölle sai aikaan tarpeen johtajien ammatillisuuden ja tuloksellisuuden parantamiseen tähtäävän pitkäkestoisempaan johtajakoulutukseen. Johtajankoulutus muuttui erityisesti vuonna 1998, kun koulun johtajien kelpoisuusehdot muuttuivat huomattavasti. (Mäkelä, 2007, 28.) Vuonna 1999 opetuslaissa säädettiin vaatimus siitä, että kaikilla kouluilla on toiminnasta vastaava rehtori. Lakimuutos oli kuitenkin vain nimellinen, sillä kunnat saivat itse ratkaista sen, minkälaisia nimikkeitä koulunjohtajista kunnissa käytettiin. (Mustonen, 2007, 54.)

Vuosituhanne vaihteen rehtoriudesta puhuttaessa esiin nousee erityisesti pedagoginen johtaminen. Leino ja Erätuuli (1992, 3) erittelevät, että koulun pedagoginen johtajuus vaikuttaa johtajan henkilökohtaisista ominaisuuksista, kaikista aikaisemmista kokemuksista opiskelupolulla ja työelämässä, laitosrakenteesta ja yhteiskunnasta. Johtaminen puolestaan vaikuttaa oppilaitoksen ilmastoon, opetuksen organisaatioon sekä oppilaiden käyttäytymiseen. Koulun pedagogisen johtajuuden sanotaan koostuvan hallintotyöstä ja henkilökunnan välisten suhteiden huolehtimisesta, minkä lisäksi peruskoulussa johtaja huolehtii ja kehittää usein opetustyötä. Rehtorin asemaa 2000-luvulla erittelevä Ahonen (2001, 53-54) toteaa, että pedagoginen johtaminen tulee nähdä laajempaan, kuin oppituntien seuraamisena ja pedagogisten ohjeiden antona. Hän määrittelee, että rehtori johtaa oppilaitosta pedagogisesti jokaisen tekemänsä päätöksen kautta tuomalla esille haluttuja arvoja ja asennetta. Ahosen mukaan pedagogista johtamista on myös hallinnointiin liittyvät toimet, kuten resurssien ohjaus sekä henkilökunnan täydennyskoulutuksen suunnittelu. Erityisesti Ahonen painottaa 2000-luvun rehtoriudessa delegointia, joustavuutta avoimuutta ja osallisuutta. (Ahonen, 2001, 60-65.)

4.3 Yhteenveto

Tasa-arvon haaste on ollut nähtävissä peruskoulua koskevassa keskustelussa viime vuosisadan puolivälistä tähän päivään saakka. Painopiste keskustelussa on liikkunut, vaikka alueellinen, sosiaalinen ja sukupuolten tasa-arvo ovat kaikki olleet keskustelussa alusta saakka. Peruskouluuudistuksen aikoihin tasa-arvokeskustelun painotus oli useiden lähteiden mukaan juuri alueellisen ja sosiaalisen eriarvoisuuden purkamisessa. 2000-luvun vaihdetta lähestyessä painotus kuitenkin siirtyi sukupuolten tasa-arvoa korostavampaan keskusteluun osittain luultavasti siitä syystä, että alueellisen

eriarvoisuuden haaste saatiin osittain purettua laajalla peruskoulu-uudistuksella (Kivinen & Rinne, 1995, 62). Sukupuolten tasa-arvoa koskeva keskustelu on saanut uusia ulottuvuuksia sukupuolten moninaisuuden näkökulman valtavirtaistumisen ja sukupuolitietoisien kasvatustietojen myötä. Sukupuolitietoinen kasvatustieto on osa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Jääskeläinen et.al., 2015, 17; Opetushallitus, 2014, 28).

Nykyään tasa-arvon edistämisen velvoite on vahvasti näkyvissä oppilaitoksissa toiminnallisen tasa-arvosuunnittelun velvoitteen sekä yhdenvertaisuussuunnittelun myötä. Tasa-arvosuunnitelma sisältää moninaisen sukupuolten tasa-arvon edistämisen suunnitelman. Yhdenvertaisuuden edistämiseksi pyritään ratkaisemaan niitä yhteiskunnallisia haasteita, jotka aiemmin sanoitettiin koulutukselliseksi tai sosiaalisiksi eriarvoisuudeksi (Okkonen & Heikkinen, 2014, 4-6). Yhdenvertaisuuden edistämiseksi oppilaitoksissa tehdään yhdenvertaisuussuunnitelma, joka on usein toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman yhteydessä. Yhdenvertaisuuslain (1325/2014, §6) mukaan oppilaitoksen on arvioitava yhdenvertaisuuden toteutumista ja ryhdyttävä tarvittaviin toimenpiteisiin. (Okkonen & Heikkinen, 2014, 5-6; Jääskeläinen et.al, 2015, 10; Oikeusministeriö 2019). Yhdenvertaisuustavoite tulee asettaa näkymään läpi koulun päätöksenteon, tavoitteenasettelun, suunnittelun ja toiminnan kuulemalla suunnittelun yhteydessä erityisesti oppilaita. Oppilaita kuulemalla voidaan kartoittaa ja ratkaista oppilaitoksen todellisia tasa-arvohaasteita toiminnallista tasa-arvosuunnitelmaa hyödyntäen. Oppilaiden näkökulmasta tasa-arvohaasteita voivat olla esimerkiksi koulujärjestelmän sukupuolittuneisuus sekä vähemmistöryhmien kokema syrjintä. (Evans, 2013, 463; TASUKO-hanke, 2016b; Capper & Green, 2013, 63.)

On osoitettu, että oppilaitoksen tasa-arvoon pyrkivä johtaminen vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen luokkatasolla, koulutasolla ja alueellisella tasolla (Davis, 2013, 405-406.) Tasa-arvon edistämiseen pyrkivä johtaja pyrkii toimillaan edistämään laajemmin ihmisryhmän oikeuksia ja mahdollisuuksia. Oppilaitoksen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustilanteeseen voi vaikuttaa toimillaan erityisesti koulunjohtaja sekä kouluhallinto, opettajat, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat (Blount, 2013, 8 & 19.) Pöysä ja Pesu (2018, 69) huomasivat tarkastellessaan koulunjohtajan merkityksestä arvojohtajana, että joissain suomalaisissa oppilaitoksissa rehtorin asema arvojohtajana oli tasa-arvon kannalta huomattava, mutta useimmissa kouluissa rehtori ei juurikaan vaikuttanut tasa-arvon toteutumiseen. Johtajan on mahdollista pyrkiä oikeudenmukaisuuteen ja yhdenvertaisuuteen oppilaitoksessa kehittämällä toimintakulttuuria kaikki oppilaat huomioon ottavaksi, varmistamalla kaikille oppilaille sopivan kirjallisuuden tarjonnan, luomalla voimaannuttavaa toimintakulttuuria, jakamalla vastuuta sekä varmistamalla, että oppilaiden, perheiden ja yhteisön etu on opetuksen lähtökohta (Hesbol, 2013, 603-604).

Huomattavasti eniten tasa-arvoista koulunjohtamista käsittelevissä teoksissa korostetaan työyhteisön hyvinvointia avoimen keskustelun ja opettajien osallistamisen kautta. Rehtorin tulisi pyrkiä kannustamaan opettajia yhteistyöhön ja ottaa heidät mukaan tasa-arvokeskusteluun. Johtajan tulisi kannustaa rakentavaan keskusteluun ja ratkaisujen etsimiseen. Yhteinen, rehtorin aloittama keskustelu oppilaitoksessa on erityisen tärkeää, sillä keskustelu tapahtuu muuten epävirallisesti ns. kahvihuonekeskusteluna. Johtajan aloittamana keskustelu yhdenvertaisuudesta, oppilaitoksen toimintakulttuurista ja tavoitteista normatiivisuuden purkamiseksi voidaan käydä avoimesti. Johnson ja Willis (2013, 450-451) painottavat erityisesti positiivisen keskustelun voimaa. Heidän mielestään muutos on mahdollinen, jos vastuuta jaetaan rakentavassa hengessä. Sanders ja Hebrick-Roberts (2013, 484) korostavat, että jos johtaja ei haasta perinteisiä rakenteita, rooleja ja toimintakulttuuria, ne voivat nousta hallitseviksi. Johtajan on mahdollista muuttaa oppilaitoksen toimintakulttuuria tarkastelemalla sitä kriittisesti, asettamalla toiminnalle suunta ja tavoitteet, pyrkimällä kehittämään työntekijöiden osaamista ja oppilaitosta sekä johtamalla kokonaisvaltaisesti. (Johnson & Willis, 2013, 450-451; Evans, 2013, 462-463; Sanders & Hembrick-Roberts, 2013, 484.)

5 Pohdinta

Tavoitteenani oli kandidaatin tutkielmassani selvittää, kuinka peruskoulun johtajuus ja tasa-arvo näyttäytyvät suomalaista peruskoulua koskevassa tutkimus- ja ohjekirjallisuudessa. Voin mielestäni kirjallisuuden pohjalta todeta, että tekijät näyttäytyvät suomen koulutuksellista historiaa tarkastellessa hyvin monisyisiltä. 1970-luvun koulujärjestelmäuudistus oli pitkällisen koulutuspoliittisen keskustelun merkittävä tulos, jolla pyrittiin ja myös onnistuttiin jonkin verran parantamaan peruskoulujärjestelmän tasa-arvoisuutta. Tasa-arvon haasteita, kuten sosio-ekonomista periytyvyyttä tai sukupuolten eriarvoisuutta ei kuitenkaan kyetty kokonaisuudessaan koulujärjestelmäuudistuksella purkamaan, ja näihin haasteisiin pyritään vastaamaan myös nykypäivänä.

Peruskoulu-uudistus toi tullessaan muutoksia myös oppilaitosten johtajien työnkuvaan yhtenäistämällä johtajuutta valtakunnallisesti säännösten ja hallinnon muutosten kautta. Koulunjohtajuus on usein seurannut aikansa yhteiskunnallisia muutoksia ja painotuksia. 1980-luvulla koulunjohtajuuden yhteydessä puhuttiin kansainvälistymisestä ja kansainvälisen kilpailukyvyn parantamisesta, mikä esitteli ensimmäistä kertaa taloudenhoidollisia tehtäviä johtajan työnkuvaan. Nousu- ja laskusuhdanteet näkyvät johtajan työtehtävien painotteissa aika-ajoin, kuten esimerkiksi 1990-luvun laman yhteydessä. Tällöin koulunjohtajalta edellytettiin yhä vahvempaa taloudellista osaamista esimerkiksi koulun toiminnan tulos- ja kehysbudjetoinnin muodossa. Peruskoulu-uudistuksessa määriteltyjen säännösten purku lisäsi samoihin aikoihin rehtorin pedagogista vastuuta merkittävästi opetussuunnittelutyön vapautuessa. Nykypäivän johtajuus näyttäytyy kirjallisuuden valossa painottavan yhä enemmän työyhteisön yhteistyötä ja sen koordinoitua, koko kouluyhteisön osallisuutta ja vastuuta.

Koen opinnäytetyöni onnistuneen kohtalaisen hyvin. Ensimmäistä kirjallisuuskatsaustani tehdessä törmäsin haasteisiin, jotka ovat luultavasti hyvin yleisiä kokemattomuuden vuoksi. Näitä haasteita olivat erityisesti aiheen rajauksen haasteet, tutkimuskentän sekä metodologisten seikkojen tuntemattomuus ja aikataulutus. Aineistonhakuni olisin voinut suorittaa systemaattisemmin, mutta koen päätyneeni kohtalaisen kokonaisvaltaiseen tarkasteluun ja opin aineistonhausta ja tietokantojen käytöstä paljon seuraavaa opinnäytetyötäni varten. Pro gradu -tutkielmaani varten aion syventyä erityisesti tutkimuksen metodologisiin lähtökohtiin tarkemmin. Koen onnistuneeni opinnäytetyöni kirjallisessa asussa ja oppineeni teoreettisen tutkielman kielestä ja prosessista sekä vastanneeni tutkimustehtävääni verrattain hyvin. Tutkimusaiheeni muokkautui ja rajautui pitkään aineiston analyysivaiheisiin saakka. Mielestäni tarkastelin peruskoulun johtajuutta ja tasa-arvoa suomalaisessa

peruskoulussa monipuolisesti, joskin prosessi olisi luultavasti ollut aikataulun ja työskentelyn kannalta helpompi, jos tutkimusaiheeni olisi ollut työskentelyn alusta saakka samoin suuntautunut.

Valintani käyttää lähteinä opinnäytetyössäni teoksia myös tieteellisen kirjallisuuden ulkopuolelta on tekijä, joka voi väärin suoritettuna vaikuttaa opinnäytteen luotettavuuteen. On erityisen tärkeää tarkastella henkilökohtaisia mielipiteitä sisältäviä tekstejä kirjoittajan näkemyksinä ja ajankuvana, ja peilata tätä kuvaa myös tieteellisen kirjallisuuden luomaan kuvaan tietystä ajasta. Luotettavuuteen vaikuttaa myös lähdeaineiston koko, systemaattisuus, edustavuus ja yleistettävyyys. Kuten lähteitä työn toisessa kappaleessa arvioin, ei lähdeaineistoni ole systemaattisen kirjallisuuskatsauksen säännöstön mukaan haettua, mutta lähdeaineisto on mielestäni hyvin laaja ja monipuolinen kandidaatin tutkielmaa varten. Systemaattisuuden puutteen vuoksi en voi väittää, että työni tarjoaisi kokonaisvaltaisen ja täydellisen katsauksen historiallisiin syy-seuraus-suhteisiin. Olen myös valinnut jättää puoluepoliittiset maininnat opinnäytetyöstäni kokonaan pois kirjoittajan poliittisen sitoumuksen vuoksi, sekä siitä syystä, että puoluepoliittisia näkökulmia tapahtumiin oli avattu vain harvoissa lähteissä, eikä tietoja näin ollen voinut tarkastaa todeksi muualta.

On ollut hyvin mielenkiintoista tutustua eri vuosikymmenten käsitykseen tasa-arvosta, sillä näen peruskoulun yhtenä yhteiskunnan tasa-arvon peruspilarina. Nykyään tasa-arvosta puhuttaessa keskustelu keskittyy usein pelkästään sukupuolten tasa-arvoon, sillä käsitteistö on hyvin selkeästi määriteltyä. Se tasa-arvo, jonka tarpeeseen peruskoulu-uudistus viime vuosisadan puolivälin paikkeilla pyrki vastaamaan, käsitetään nykyaikana usein yhdenvertaisuutena. (Okkonen & Heikkinen, 2014, 4.) Näen käsitteistön selkeän määrittelyn hyvänä asiana, sillä se kertoo toisaalta siitä, että kyseisistä yhteiskunnallisista haasteista on valtakunnallista lainsäädäntöä, ja toisaalta myös siitä, että keskustelu ja haasteiden ratkaiseminen on helpompaa. 1960-luvulla tasa-arvon määritelmä oli osin kiinni puhujasta, mikä vaikeutti yhteisten ratkaisukeinojen löytämistä (Rinne & Vuorio-Lehti, 1996, 25).

Koulunjohtajan merkitys tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisessä suomalaisessa peruskoulussa on vain vähän tutkittu aihe. Olen tutkielmaa tehdessä saanut mielestäni hyvän yleiskuvan siitä, millaisena peruskoulun johtajuus ja tasa-arvo näyttäytyvät suomalaista peruskoulua koskevassa tutkimus- ja ohjekirjallisuudessa. Tutkielmassani en selvittänyt, kuinka yhteiskunnalliset painotukset ja päätökset tasa-arvon tai yhdenvertaisuuden suhteen vaikuttavat ja ovat vaikuttaneet koulunjohtajan työhön. Alun perin suunnitelmanani oli yhdistää tasa-arvo ja koulunjohtajuus jo kandidaatin tutkielmassani niin, että etsisin sellaisia tasa-arvoon liittyviä muutoksia yhteiskunnassa, jotka jollain tavalla näkyivät koulunjohtajan työssä. Nopeasti aineistoa analysoidessa kävi kuitenkin

ilmi, että tekijöitä rinnakkain tarkastelevaa tekstiä on hyvin niukasti, erityisesti suomenkielisessä tieteellisessä kirjallisuudessa, ja tekijöiden rinnakkain tarkastelu kandidaatin tutkielmassa tämän vuoksi hyvin haastavaa. Tasa-arvon ja koulunjohtajuuden yhteys onkin asia, jota haluan tarkastella syvemmin pro gradu -tutkielmassani. Haluan selvittää, onko tekijöillä yhteyttä, ja kuinka tasa-arvo näkyy ja velvoittaa suomalaisen koulun johtajaa työssään. Oletan, että yhteiskunnallinen käsitys tasa-arvosta sekä vaatimus tasa-arvolle ja yhdenvertaisuudelle voi näkyä muun muassa opetussuunnitelmien kautta kouluarjessa, jota koulunjohtaja on suunnittelemassa, toteuttamassa ja arvioimassa. Suunnittelen tutkivani johtajan osallisuutta oppilaitoksen tasa-arvotyössä oululaisissa oppilaitoksissa tehtyjen toiminnallisten tasa-arvosuunnitelmien ja rehtorihaastatteluiden avulla.

Lähteet

- Aho, E. (1983). Rehtoreiden ja koulunjohtajien täydennyskoulutuksen merkityksestä. Teoksessa Suomen Kaupunkiliitto: *Koulun johtaja ja muuttuva koulu*. Helsinki: Kunnallispaino Oy, 7-30.
- Ahonen, J. (2001). *Ammattina rehtori*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?*. Tampere: Vastapaino.
- Blount, J. M. (2013). Educational Leadership through Equity, Diversity, and Social Justice and Educational Leadership for the Privilege Imperative. Teoksessa Tillman, L. C. & Scheurich, J. (toim.) *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity*. New York: Taylor & Francis, 7-23.
- Brighouse, H. (2010). Educational Equality and School Reform. Teoksessa Haydon, G. (toim.), *Educational Equality*. London: Continuum International Publishing Group, 15-68.
- Bruun, N. & Koskinen, P. (1997). *Tasa-arvolaki*. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Capper, C. A. & Green, T. L. (2013). Organizational Theories and the Development of Leadership Capacity for Integrated, Socially Just Schools. Teoksessa Tillman, L. C. & Scheurich, J. (toim.) *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity*. New York: Taylor & Francis, 62-82.
- Davis, J. E. (2013). Lessons for Leadership Practice. Teoksessa Tillman, L. C. & Scheurich, J. (toim.) *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity*. New York: Taylor & Francis, 405-408.
- Eduskunnan vastaus. (1968). *Esitys n:o 44*. [Ladattu: 1.9.2018]. Saatavissa: <https://www.eduskunta.fi/pdf/VP/Eduskunnan%20vastaus%20HE44-1967.pdf>
- Eräutuuli, M. & Leino, J. (1992). *Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 132. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Evans, A. E. (2013). Educational Leaders as Policy Actors and Equity Advocates. Teoksessa Tillman, L. C. & Scheurich, J. (toim.) *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity*. New York: Taylor & Francis, 459-475.

- Gordon, T., Lahelma, E. & Beach, D. (2003). Marketisation of democratic education: ethnographic challenges. Teoksessa Beach, D., Gordon, T. & Lahelma, E. (toim.) *Democratic Education. Ethnographic Challenges*. Lontoo: the Tufnell Press, 1-9.
- Helakorpi, S. (2001). *Koulun johtamishaaste*. Tampere: Tammi.
- Helsingin yliopisto. (2019a). Elina Lahelma. [Viitattu 1.2.2019]. Saatavissa: [https://tuhat.helsinki.fi/portal/en/persons/elina-lahelma\(74376337-20c4-40f0-b8c3-9bda6466d3f6\).html](https://tuhat.helsinki.fi/portal/en/persons/elina-lahelma(74376337-20c4-40f0-b8c3-9bda6466d3f6).html)
- Helsingin yliopisto. (2019b). Sirkka Ahonen. [Viitattu 5.2.2019]. Saatavissa: [https://tuhat.helsinki.fi/portal/en/persons/sirkka-ahonen\(375107d1-679d-4b48-9205-a13651f95734\).html](https://tuhat.helsinki.fi/portal/en/persons/sirkka-ahonen(375107d1-679d-4b48-9205-a13651f95734).html)
- Hesbol, K. A. (2013). Preparing Leaders to Reculture Schools as Inclusive Communities of Practice. Teoksessa Tillman, L. C. & Scheurich, J. (toim.) *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity*. New York: Taylor & Francis, 603-624.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huovinen, A. (2005). Tyttöenergiaa matematiikkaan. Teoksessa: Leinonen, E. (toim.) *Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen*. Iisalmi: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti, 38-41.
- Hämäläinen, K. (1986). *Koulun johtaja ja koulun kehittäminen*. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto, Kunnallispaino Oy.
- Isosomppi, L. (1996). *Johtaja vai juoksupoika: suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jakku-Sihvonen, R. (1996). The Comprehensive School Principle. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Lindström, A. (toim.) *Is Equality a Reality in the Finnish Comprehensive Schools?* Helsinki: National Board of Education, 7-10.
- Johnson, J. F. & Willis, C. (2013). Culturally Responsive Teaching and High-Performing Schools that Serve Diverse Populations. Teoksessa Tillman, L. C. & Scheurich, J. (toim.) *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity*. New York: Taylor & Francis, 436-459.

- Juutilainen, P-K. (2005). Johdatusta sukupuolisensitiiviseen ohjaukseen. Teoksessa: Leinonen, E. (toim.) *Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen*. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti, 29-32.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, P., Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Karikoski, A. (2009). *Aika hyvä rehtoriksi selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Keskiasteen koulutuksen kehittämislaki 1978/474. Asetuskokoelma.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (1995). *Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Koski, E. (1983). Tulostavuu ja koulun johtaminen. Teoksessa Suomen Kaupunkiliitto: *Koulun johtaja ja muuttuva koulu*. Helsinki: Kunnallispaino Oy.
- Kupiainen, S., Ahtiainen, R., Hienonen, N., Kortesoja, L. & Hotulainen, R. (2018). Koulumenestykseen ja oppimiseen vaikuttavien yksilö-, luokka- ja koulutason tekijöiden tarkastelua. Teoksessa: Pöysä, S. & Kupiainen S. (toim.) *Tytöt ja pojat koulussa. Miten selättää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa?* Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia, 77-131.
- Lahelma, E. (1992) *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 132. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Lahelma, E & Öhrn, E. (2003). 'Strong nordic women' in the making? Gender policies and classroom practices. Teoksessa Beach, D., Gordon, T. & Lahelma, E. (toim.) *Democratic Education. Ethnographic Challenges*. Lontoo: the Tufnell Press, 39-51.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609. Asetuskokoelma.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta 2005/232. Asetuskokoelma.

Laki peruskoululain muuttamisesta 1991/261. Asetuskokoelma.

Laki peruskoululain muuttamisesta 1991/171. Asetuskokoelma.

Laki peruskoululain muuttamisesta 1991/169. Asetuskokoelma.

Laki peruskoululain muuttamisesta 1992/707. Asetuskokoelma.

Laki yhdenvertaisuutta koskevan lainsäädännön voimaanpanosta 30.12.2014/1347.

Asetuskokoelma.

Leinonen, E. (toim.) (2005). *Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen*. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti.

Lukiolaki 1998/629. Asetuskokoelma.

Mustonen, K. (2007). Määräysten välittäjästä koulun kehittäjäksi. Johtajan tehtävät, niiden ajallinen laajentuminen ja tulevaisuudennäkymät. Teoksessa A. Pennanen (toim.), *Koulun johtamisen avaimia*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 53-96.

Mäkelä, M. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Oikeusministeriö. (2019). *Oppilaitoshenkilökunnan asenteet vaikuttavat yhdenvertaisuuden toteutumiseen opinnoissa*. [Viitattu 22.1.2019]. Saatavissa: <https://yhdenvertaisuus.fi/asenteet>

Okkonen, E. & Heikkinen, M. (2014). *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus perusopetuksessa 2014: Kasvatustavoitteena tasa-arvo ja yhdenvertaisuus*. Kurssimateriaali, Oulun yliopisto.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Peruskoululaki 1983/467. Asetuskokoelma.

Perusopetuslaki 1998/628. Asetuskokoelma.

Pesu, L. (2018). Kirjallisuuskatsaus aikaisempaan tutkimukseen. Teoksessa: Pöysä, S. & Kupiainen S. (toim.) *Tytöt ja pojat koulussa. Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa?* Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia, 8-13.

- Pulkkinen, J. & Pesu, L. (2018). Tyttöjen ja poikien erot TIMSS-tutkimuksessa. Teoksessa: Pöysä, S. & Kupiainen S. (toim.) *Tytöt ja pojat koulussa. Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa?* Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia, 29-30.
- Pöysä, S. (2018). Tyttöjen ja poikien väliset erot alkuportaatt-tutkimuksessa. Teoksessa: Pöysä, S. & Kupiainen S. (toim.) *Tytöt ja pojat koulussa. Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa?* Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia, 17-27.
- Pöysä, S. & Kupiainen S. (2018). *Tytöt ja pojat koulussa. Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa?* Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. (1996). *Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle.* Tutkimus 2/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Ristikari, T., Keski-Säntti, M., Sutela, E., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Pekkarinen, E., Kääriälä, A., Aaltonen, M., Huotari, T., Merikukka, M., Salo, J., Juutinen, A., Pesonen-Smith, A. & Gissler, M. (2018). *Suomi lasten kasvuympäristönä. Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä.* Raportti 7/2018. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 210. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Sydänmaanlakka, P. (2004). *Älykäs johtajuus. Ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa.* Helsinki: Talentum.
- Sanders, M. S. & Hembrick-Roberts, J. S. (2013). Leadership for More Equitable Schools through Service Integration. Teoksessa Tillman, L. C. & Scheurich, J. (toim.) *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity.* New York: Taylor & Francis, 476-493.
- Sauli, H. (2001). Lasten osuus yhteiskunnan voimavaroista 1990-luvulla. Teoksessa Järventie, I. & Sauli, H. (toim.) *Eriarvoinen lapsuus.* Porvoo-Helsinki: Wsoy, 149-168.
- Salmi, M., Huttunen, J. & Yli-Pietilä, P. (1996). *Lapset ja lama.* Helsinki: Stakes.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2015). *Tasa-arvolaki, syrjintä ja sukupuolen moninaisuus.* Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä. Esite 2015. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2010). *Naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:8. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2009). *Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:52. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Tanhua, i., Mustakallio, S. & Niemistö, C. (2015). *Selvitys viranomaisten toiminnallisesta tasa-arvosuunnittelusta*. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2015:13. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Tanhua, I., Mustakallio, S., Karvinen, M., Huuska, M. & Aaltonen, M. (2015). *Tietopaketti sukupuolen moninaisuuden huomioimisesta oppilaitoksille, työpaikoille ja viranomaisille*. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2015:22. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- TASUKO-hanke. (2016a). Tasa-arvon käsitteestä. [Viitattu: 29.10.2018]. Saatavissa: <https://wiki.helsinki.fi/pages/viewpage.action?pageId=63126480>
- TASUKO-hanke. (2016b). Tasa-arvosuunnittelu oppilaitoksissa. [Viitattu: 29.10.2018]. Saatavissa: <https://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/Tasa-arvosuunnittelu+oppilaitoksissa>
- TASUKO-hanke. (2016c). Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa (TASUKO) -hanke. [Viitattu 1.2.2019]. Saatavissa: <https://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/TASUKO-hanke>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2018). Työkaluja tasa-arvon edistämiseen. [Viitattu 19.10.2018]. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/tasa-arvon-edistaminen/tyokalut>
- Tooley, J. (2010). Moving from Educational Equality to Improving the Education of the Least Advantaged. Teoksessa Haydon, G. (toim.), *Educational Equality*. Lontoo: Continuum International Publishing Group, 96-128.
- Tukiainen, K. (1999). *Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili*. Tutkimuksia 206. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Uusitalo, R. (1984). *Nuoret ja koulu*. Sosiaalipoliittinen yhdistyksen vuosikirja 1984, 155-190.
- Vaherva, T. (1984). *Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2001/1435. Asetuskokoelma.

Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325. Asetuskokoelma.

Yhdenvertaisuusvaltuutettu. (2019). *Mikä on syrjintää?* [Viitattu: 24.1.2019]. Saatavissa: <https://www.syrjinta.fi/mika-on-syrjintaa->